

القياس والتقييم

وأساليب القياس والتشخيص
في التربية الخاصة

الدكتور

تيسير مفلح كوافحة

قسم التربية الخاصة
كلية المعلمين - جدة







بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

القياس والتقييم

وأساليب القياس والتشخيص

رقم التصنيف - 370.2

المؤلف: د. هادي حكيم - تيمبر ملج كواحدة
عضو في الكتلة: القياس والتقييم والتأليف للقياس
والتأليف في التربية الخاصة

رقم الإصدار: 2003/8/1567

الناشر: / التربية الخاصة/الإصلاحات التربوية//

التأليف: الدكتور// د. هادي ملج كواحدة

التربية// الصفوف المتعددة

بيانات النشر: عمان - دار المسيرة للنشر والتوزيع

* - تم إعداد بيانات النشر والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

حقوق الطبع محفوظة للنشر

جميع حقوق الملكية الأدبية والفنية محفوظة لدار المسيرة للنشر والتوزيع
- عمان - الأردن، ويمنع طبع أو تصوير أو إعادة إنتاج أو إعادة للتوزيع
الكتاب كإصدار أو جزءاً أو نسخة على أي شكل من أشكاله في
التصوير أو بوسيلة أخرى غير المطبوعة أو الإلكترونية.

Copyright ©

All rights reserved

الطبعة الأولى: 2003 م - 1423 هـ

الطبعة الثانية: 2005 م - 1425 هـ

الطبعة الثالثة: 2010 م - 1430 هـ



دار

المسيرة

للنشر والتوزيع والطباعة

عمان - المبدئي: محاسب البنك العربي

هاتف: 5827049 فاكس: 5827066

عمان - ساحة الجامع الحسيني: مبنى البترول

هاتف: 4640250 فاكس: 4817640

ص.ب. 7218 - عمان 11118 الأردن

www.masira.jo

القياس والتقييم

وأساليب القياس والتشخيص
في التربية الخاصة

الدكتور

تيسير مفلح سكوا فحة

قسم التربية الخاصة

كلية المعلمين - جدة



الإهداء

أهدي هذا الجهد المتواضع لحبيبات قلبي التي عرفت
بوجودهما الحبة الصادقة والسعادة المتدفقة التي
أشعلت نور قلبي فلذات كبدي الدكتورة نينا والطفلة
سلسبيلا.

الفهرس

- 13 الفصل الأول: القياس والتقييم
- 15 - نشأة القياس
- 18 - مفهوم القياس
- 20 - القياس والتخلف العقلي
- 22 - القياس والأرقام
- 23 - الانحراف المعياري
- 24 - القياس في علم النفس والتربية
- 26 - تطبيقات القياس النفسي والتربوي
- 27 - أغراض القياس
- 28 - العوامل المؤثرة في القياس
- 28 - مجالات القياس
- 29 - أهداف القياس في التربية الخاصة
- 29 - أنواع المقاييس
- 33 الفصل الثاني: التقييم التربوي
- 34 - التقييم وعلاقته بالاختبار والقياس والتقييم
- 36 - دور التقييم في تحسين مسار عملية التعليم والتعلم
- 37 - الهدف من تقييم الطالب
- 38 - مستويات التقييم
- 39 - خطوات إجراء التقييم
- 40 - مفهوم التقييم
- 40 - مفهوم التقييم والتشخيص في التربية الخاصة

- 41 - اهداف القياس والتقييم في التربية الخاصة
- 43 - أدوات التقييم
- (الاختبارات، قوائم المهول، قوائم الشخصية، سلاالم الاتجذات،
الاستبيان، المقابلات، السجل التراكمي، الملاحظة)
- 49 - أنواع التقييم
- 49 - التقييم التكويني
- 51 - التقييم الختامي
- 51 - أنواع الاختبارات: الشفوية، الموضوعية وأنواعها المقالية، الادائية وأنواعها
- 77 - الفصل الثالث: الاختبارات
- 79 - 1- الاختبارات معكبة المرجع
- 80 - 2- الاختبارات معيارية المرجع
- 81 - ثبات الاختبارات التحصيلية
- 83 - التعريف الاجرائي للثبات
- 84 - الطرق الاحصائية لقياس الثبات
(سبيرمان براون، جتمان- رولون المختصرة)
- 93 - معامل ثبات الاختبارات ذات المحك المرجعي
- 95 - تفسير معامل اثبات
- 96 - مصادر خطأ الثبات
- 97 - الثبات وخطأ القياس
- 99 - استمالات الخطأ المعياري للقياس
- 100 - العوامل المؤثرة على الثبات

105	الفصل الرابع: صندوق الاختيارات التحصيلية
107	- مفهوم الصندوق ..
109	- التعريف الإجرائي للصندوق ..
110	- خصائص الصندوق
113	- أنواع الصندوق ..
118	- العوامل المؤثرة في الصندوق ..
121	- تفسير معالم الصندوق ..
122	- علاقة بين صندوق الاحبار وثباته
123	الفصل الخامس: الأهداف السلوكية ..
125	- مفهوم الأهداف السلوكية
126	تعريف الأهداف السلوكية
130	شروط صياغة الهدف السلوكي
130	- طريقة صياغة الهدف السلوكي
131	- مكونات الأهداف السلوكية ..
133	- مسؤوليات تسم وواجباته تجاه صياغة الأهداف
135	- دور الأهداف في العملية التعليمية ..
137	- الأهداف التربوية والأهداف التعليمية ..
138	- وظائف الأهداف السلوكية في التربية الخاصة
141	الفصل السادس: أسس القياس والتقييم
143	- التلزمة المركزية
143	- أدرجات الشئنة
144	- الرتبة المثبتة

- 144 - **درجة القياسية**
- 145 - **الانحراف المعياري**
- 146 - **معامل الارتباط**
- 146 - **الوسط الحسابي والوسط الحسابي**
- 147 - **التحليل لاحتصائي للاختبارات**
- 148 - **معامل السهولة**
- 149 - **معامل الصعوبة**
- 150 - **معامل التمييز**
- 153 - **الفصل السابع: أساليب قياس وتشخيص ضير العاديين**
- 155 - **أساليب قياس وتخصيص الاعاقه العقلية**
- 155 - **مفهوم الاعاقه العقلية**
- 155 - **استخدام لقياس القدرة العقلية**
- 155 - **أولاً: المعايير التحصيلية**
- 155 - **ثانياً: القياس التكاملي**
- 156 - **ثالثاً: البعد الضبي**
- 156 - **أساليب قياس البعد السيكومتري**
- 157 - **1- مستنقود - بينيه**
- 157 - **2- مقبض وكبشر للاطفال والكبار**
- 162 - **3- مقبض جودايف - هاريس للربيع**
- 163 - **4- مقبض مكارثي**
- 165 - **5- مقبض المفردات القوية**
- 166 - **6- مقبض الهمم الاجتماعي**

- 7- مقياس السلوك التكمي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي 67
- 8- مقياس هيلاند 167
- مقياس اليمد التربوي 168
- الفصل الثامن: اساليب قياس وتشخيص الاعاقة البصرية 169
- مقياس هروستيج للأدراك البصري 171
- لمشيبيس لمستخدمة لقياس القدرة على الادراك البصري
(مقياس بندر، مقياس بيرز، مقياس الأفرانك، البصري المركب) 172
- مقياس لبيس وتشخيص الاعاقة السمعية 23
- 1- النظرية التقليدية 173
- 2- النظرية العلمية 173
- مقياس ويب مان للتمييز البصري السمعي 174
- اختبار الشوكه الرائدة 175
- اختبار بيستر باترسون 175
- الفصل التاسع قياس وتشخيص الاضطرابات الانفعالية 179
- مفهوم الاضطرابات الانفعالية 181
- مقياس بيركس لتقدير السلوك 182
- مقياس لفهم الموضوع T.A.T. 183
- اختبار رورشاخ لفتح الحبر 183
- اساليب تشخيص اليمد الاجتماعي 186
- مقياس السلوك التكمي 187
- مقياس كين ولينشين لكفاية الاجتماعية 188
- وسائل لبيس وتشخيص الموهوبين 189

- 1- استراتيجيات قياس القدرة العقلية العامة 189
- 2- استراتيجيات قياس القدرة التحصيلية العامة 189
- 3- مقياس ثورانس للتفكير الإبداعي 189
- 4- مقياس السمات المنطقية للضئمة المتعقبات 189
- 5- مقياس برايد للكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة 189
- مصنفات ر.فن المتتامة 190
- الفصل الخامس استراتيجيات قياس وتشخيص صعوبات التعلم 199
- مفهوم صعوبات التعلم 201
- معايير يمكن اعتمادها في تحديد الطلبة ذوي صعوبات التعلم 202
- معدلات الاستعداد معك العلاقات البيولوجية الاختبارات النفسية 202
- حسابات القدرات العقلية 202
- اختبارات التكيف الاجتماعي 203
- مقياس هيكسل 204
- حسابات تنبؤ القدرات النفسية القوية 205

المراجع

- 1 - مرجع العربية 211
- ب - مراجع لأجنبية 212

مقدمة

يمون لله ثم اعداد هذا الكتاب ليكون عزناً للمعلمين في مهنة التعميم، وذلك لأنه يتضمن ترميزاً عاماً بمادة القياس والتقييم وأنواع الاختبارات وكيفية وضع الاسئلة وصفات الاختبار الجيد وموحز عن الاهداف السلوكية، كما انه معين لطلبة تخصص التربية الخاصة لأنه يتضمن ترميزاً عاماً بمجموعة من الاختبارات التي يمكن استخدامها لكشف عن الاعاقات العقلية والمسممية والبصرية والاستطرابات الاعدية وصعوبات التعلم والموهبة والشرق.

وهي سهلة لا يسعني الا ان اتقدم بكل الفكر والتقدير والعرفان لكل من ساهم في سحر هذا الجهد المتواضع زوجتي اتتي لم تبخل بالمساعدة هي تنقيحه دعواً وتوفير جو من الراحة والاطمئنان والى جميع زملائي في قسم التربية خاصة في كلية المعلمين في جدة والى جميع العاملين فيها.

المؤلف

الفصل الأول

القياس والتقييم

يستخدم مصير قياس هي الحياة اليومية بمعنى العملية أو العمليات المتعددة في تحصيل بها على تقدير ث بقيقة الأشياء بما يؤدي إلى ضبط التعامل مع الناس وتخصه فهم الأشياء المتداولة بناء على مقاييس متعارف عليها. فتحت نفيس الأحوال لتعديدهم لمساحات و لأحجام والمسافات بمقاييس ممتدة وحداتها المستمرة والشر ونقيس الأوزار والأشكال بمقاييس وحدتها الجرام والكيلو غرام، كما نقيس الحرارة بوحدة السنسجـر و الفهرنهايت وهكذا تقاس الخصائص المختلفة كل خاصية منها بمقاييس معينة ذات وحدات ثابتة صـطـح ساس على استخدامها في تعاملهم.

يستخدم المقاييس هي كل الحالات لتعدد بها مقادير الأشياء أو عروق الكمية بين الأشياء ولتعمل بها فهمها بقدر من الثبات والاتساق الذي يجعل بقيم والمقاييس والمعايير عر مـعـرـه مـر فـرد لآخر أو مـن وـقـت لآخر.

لحذا مصداً لقياسه، حتى عندما يكون أمام ظاهرة لم تم مـضاهاه خصائصها بالارقام شعرف عى خصائص الكيفية فيها فتبحث عن مستوى الجودة بوصفه أكثر من و قـر حـوـة مـن حـوـة شـيء آخر أو تبحث عن مستوى الدقة أو الصحة للحكم إن شيئاً ما، دق من شيء آخر و صـح مـن شـيء آخر، وامتداداً لهذه المعايير الشبيهة مثل أكثر من، و قـر مـن و دق و صـح لا يتضمن تقديراً كمياً محدداً سواء للجودة أو الدقة أو الصحة ومع ذلك فهو درجة من درجات التقياس وهو بشبهه وقوفنا أمام لوحتين هيتين نـقـر بـسـمـه، سـصل مـن عـر رـشـا إلى أن أحدهما أكثر جمالاً من الأخرى دون تقدير كمى لحاصل كلا معهما أو تقدير لمارق كمى في الجمال بينهما.

يستخدم لقياس أدن لتقدير قيم الأشياء والفرق بينهما ومدى هذه العروق في بيع وأشراء، في التدوير الجمالي وفي السلوك والتدورات المحتملة حيز تطبيق الموزن تقريباً للالتقال و لامتد تقديره للأشوال والمساغات تقديره للأزمان، والاختبارات تقديره لـنـكـه و الدكرة و، مـطـر، بات اشخصية أو المهارات الحركية.

أم في مجال التربية الخاصة فيعتبر موضوع القياس والتشخيص في التربية وصم النعم بشكل عام وفي التربية الخاصة بشكل خاص، حجر الزاوية الأساسي في التعرف عى قياسات لاصعمال غير العاديين وتشخيصها وبتن توفر أدوات القياس و تشخيص

المدرسة نكز هيئته، فإتة وصعب على واضع البرامج التربوية أن يحول تلك الميثاق إلى مكان المدرس بها وأن يصمم البرامج التربوية، التامة له ومن ثم يفهمها لتعرف على مدى قدرتها.

ويستخدم لأخصائي في القياس والتشخيص مصطلحات شائعة في هذا المجال مثل مصطلح القياس (Assessment & Measurement) ومصطلح أداة القياس أو الاختبار Test, Scale, Checklist ومصطلح التقييم (Evaluation) أو التشخيص (Diagnosis) كما يستخدم أخصائي التربية الخاصة مثل تلك المصطلحات بمفهومها الدقيق في تعامله مع الأطفال غير عابدين بشكل خاص ووصف مظاهر سلوكهم. (الروسان، 1999).

نبت النص بالإضافة يؤثر بدرجة شديدة عليه وذلك على والديه وعلى مجتمع لسي يعيش فيه. وفي الواقع فإن الحكم على الطالب فيما إذا كان معوقاً أم لا يعتبر عملاً خطيراً وتعتبر مسؤولية إعطاء هذا الحكم أمراً مرعباً أيضاً. يمكن الحكم على عاقبة حالة فقط بعد الدراسة الدقيقة للمعلومات التي يتم الحصول عليها من التقييم التربوي لشمس به. وقد صمم التقييم التربوي لكي يسمح للأخصائيين:

١. 'حكم فيما إذا كان الطالب معوقاً أم لا. وإذا كان الحكم كذلك فإن التقييم يسمح

2. تحديد صيغة البرمجة التربوية الخاصة ومدى ملاءمتها للطالب Linda J Har- grove & James A. Poteet, 1984)

أب القياس اعقلي هيجنر فرانسمي جالدون الرائد الحقيقي له حيث استخدم لاشتهر ومقياس التقدير ومن إنجازاته وصناعة جالدون التي تستخدم لقياس أعلى مقد سمعي عند الأساس .

ما جيمس ماكين كاتل فيعتبر ذو أثر كبير في تطوير القياس النفسي وعلم سمن التجريبي .

كما يعتبر انرايد الأول للاختبارات الذكاء ثم جاء كريلن الذي أعد مجموعة من لاختبارات لضعاف العقول .

لقد كان لاسان قديماً يتمم هل يمكن قياس العقل البشري وهو غير مدني² لأنه كن

لا ينفذ بتدريسه على ابتكار الوسائل التي يتمكن بواسطتها قياس عمله أو قياس لكثير من
 لأمره، سي تهمه مثل الشعور أو الإيمان أو الإعجاب أو الرغبة أو الميل وكسك مند لقدم
 فانه كان يقارن قوته مع القوى التي تحيط به من ظواهر طبيعية، البرق و لرعده وغيرها،
 فكان ينقي ليرد ويستمدد عن الرعد في الأماكن التي كان يعتقد أنها تبعده عن شره
 وبهدف طهر عنصر لتطور الجزئ لديه فدخل في المقايضة وهو 'بدل شيء مكن شيء
 آخر محبوب مقدر عمل أو جهوان أو غير ذلك واستمر الانسان في التطور حتى تمكن من
 وجود القاييس لهد ثمة مثل استعمال الجدل لقياس الطول واستعمله لقياس الوزن ولا يزن
 ميزن بحبل موجود في: القري ثم تطور حتى وصل إلى ما وصل إليه الآن من تقدم في
 مقاييس نظمية دقيقة جداً مثل المقاييس الحساسة والمقاييس الأنكرونية .

مفهوم القياس

في أي محار يتضمن القياس في العادة ثلاث خطوات عامة هي

- 1) التعرف على الصفة أو الوظيفة التي درج قيامها ووجدتها .
- 2) بحسب مجموعة من العمليات التي يمكن من خلالها أن تغير الصفة عن مظاهرها وأل
 تصبح قبة للملاحظة .
- 3) تحدد مجموعة من الاحراءات والتعريفات لمرجمة المشاهدات إلى صيغ كمية تعبر
 عن مقدار الصفة .

وفي القياس التردوي والتعصبي فواجه مشكلات كثيرة بالنسبة للخطوات الثلاث جميعاً
 سواء كان في تعصبيها بشكل محدد لا ليس فيه أو بصورة يذمق عليها بجميع وحتى
 بالنسبة للأمور التي تبدوا واضحة تماماً مثل القدرة على الكتابة، نجد أنه بوسعد أن
 نحصر على مدى واسع من التفسيحات فإلى أي درجة يجب أن يحتوي التعريف في مثل
 هذه بحلة على كل من الأمور التالية :

- (1) لسرعة في القراءة .
- (2) ميكانيكيات تحويل الرموز البصرية إلى صوتية .
- (3) الحصول على معنى حرفي مباشر في النص .

- (4) استخلاص استنتاجات أبعد مما هو مذكور مباشرة .
 - (5) الانبعاث لتحيزات المؤلف أو وجهة نظره
- وبعد ما تنته عمل مع مصادرهم مركبة غير محسوسة مثل النماذج، لنسق، و شكيف
و لصلابه هذا يتوقع تباهاً أكثر في التحريف (روبرت ثورمدايك حينها مخرج
1989 ص 13).
- ومن جى وجهة نظر حديثة في القياس المعنى والشرهي لا بد من إضاءة بس
مجموعة نقاط يجب الاهتمام بها وفي ما يلي
- (1) لا بد من اتخاذ القرارات أي ماذا يجب عمله في حصة الحساب أو نمة لحرية أو
شريح ...
 - (2) تكون لقررات أفضل كلما كانت المعلومات أكثر دقة وأوثق صلة بالقرار أي كلما كانت
معروفة، بحر الموضع أكثر كلما كانت القرارات التي نعددها أفضل .
 - (3) و ماس لقياس وأساليبه تؤلف مجموعة من الأدوات لتعكس أنطوى : متعمده
صحيح ، بقرار، حيث نجد كثير من التبيئات التي تعتمد على دنية ومتحيرة ولا يعتمد
عليها
 - (4) كل من يستخدم معلومات من نوع معين في صنع القرار يحتاج أن يعرف بآلاف تلك
المعلومات وإلى أي مدى يمكن الوثوق بها لذا قيل اتخاذ القرارات يجب أن تعرف إلى
ى مدى يمكن الاستناد على المعلومات هل هي من مصدر صحيح أم شعس لا يؤثو
بمعلوماته ومثال في تقييم الأشخاص نحتاج أن نعرف أي الاستشادات يمكن
استخلاصها من الأسلوب المتبع وتحت أي الظروف وبأي مستوى من الثقة قرر أرد
معلومات عن متبنة معينة من أن نأخذ هذه المعلومات من شعس عاش بها أو سمع
عليها ونم يرب ما هو الأسلوب الأكثر دقة للمعرفة عن المتبنة .
 - (5) ن الحقائق والتقييم المتضمنة في أي قرار ذات طبعه حركية وأية أداة لقياس لا تزودنا
لا بجانب من الحقيقة، أما الحقائق الأخرى والصحيح المتضمنة في القرار فلا بد أن
يأتي بها صانع القرار من مصادر أخرى .
 - (6) ن لحكمة التي يتجلى بها صانع القرار ذات أهمية كبرى فمع أن القياسات يمكن أن

ثروديا بعد حالات مفيدة من المعلومات إلا أن من يستعمل هذه المعلومات بوعي هو الذي يكثر بدور إرشادي وهو الذي يجمع المعلومات ويؤام بينها، من الاحتمالات والنصائر الأخرى ويقدم الأطار المرجعي للقيم الذي سيؤخذ القرار النهائي من خلاله، ثورديا وميجر، مترجم، 1989).

أما دور قياس في صنع القرار فمن الواضح أن أساليب القياس لا تضع لقرارات وإنما الأفراد هم الذين يصنعونها، أن أساليب القياس في أحسن حالاتها يمكن أن تزودنا بمعلومات عن بعض العوامل التي بها صلة بصنع القرارات أن إختياراً للاستعداد سراسي يمكن أن يزودنا بمؤشر عن مستوى أداء فرد ما في دراسته الجامعية. وإذا ما ضيف ذلك إلى المعلومات الحديثة بالمطلبيات الأكاديمية التي يحتاج إليها برنامج دراسته، فهمسية في خدمة ما هي العلامة التي يحصل عليها في الإختيار يمكن أن تقدم لنا تقديراً محدداً عما سيكون عليه مستوى ذلك الفرد في دراسته لبرنامج الهندسة في تلك الجامعة ولكن عموماً هو الذي يستطيع أن يقرر فيما إذا كان عليه أن يذهب إلى تلك الجامعة لدراسة الهندسة أم لا حل فيه الجدل لدراسة الهندسة؟ هل لديه أسباب شخصية تجعله يذهب إلى الهندسة أم لا؟ وما هي العوامل الاقتصادية في مثل ذلك القرار؟ ما نوع الدور الذي يلعبه فيه ذلك الفرد في الحياة؟ ربما كان يقصص أن يكون مزارعاً و تاجرأ وربما به ينوهر لديه ليليل أو اندافية للتعلم.

القياس والتخلف العقلي

كان مجال لتخلف العقلي أكثر المجالات التي برزت من خلالها مشكلة القياس والتعبير بين الأفراد. وقد بدأ هذا الإهتمام بمشكلة التخلف العقلي ميكراً خلال النصف الأول من القرن التاسع عشر وكانت أبرز الاجازات هي تلك التي قدمها جان اسكيرول (J. Es- qurol, 1840) الذي قدم تمزقة بين المرض العقلي (Mental Illness) و لتخلف العقلي (Mental Deficiency) وكانت هاتان الميشتان من عدم تواءم مختلفتين وغير واضحتين معاً حتى ذلك التاريخ وتم تتوقف امسافة اسكيرول ضد التمييز بين لتخلف العقلي والمرضى العقلي بل امتدت إلى تحديد مستويات للتخلف. ورغم أنه لم يتمكن من تحديد هذه المستويات من التخلف بدقة واتجه في بعض الأحيان إلى الاعتقاد أن لفروق بين لكن

في حجم وشكل المجمعة إلا أنه تبين أن 'الحك المناشر للتمييز بين مستويات التحلم يكمن في استخدام اللغة، وكانت هذه الملاحظة التي تبيها 'اسكيرول ذات أهمية بالغة، هذا زلت بعد مضي حوالي قرن ونصف تعتبر فهم اللغة واستخدامها ممكن مباشرة للفترة العقلية، نعمة

بالإضافة إلى جهود اسكيرول بعد هي الفترة نفسها وبعدها بقبول العمل نرشد لذي قدم به سيجوين (Seguin, 1880) وهو تدريب وتسميه المتعلمين عقلياً وقد هتم سيجوين يصبأ بمحاولة 'العشور على محك للتمييز بين مستويات التخلط العقلي، إذ كان من الضروري لحسن تدريب هؤلاء المتعلمين وتسمية هراتهم أن توجد تفرقة بين 'الابله (Idiot) و'المنوه (Imbecile) والمتعلم (Backward) وقد اتجه سيجوين إلى تأكيد أهمية تطوير لحوار لحد ي وهذبه على التمييز والتفرقة بين الأشياء وتحسين امكانيات نتحكم لحوركي و تعامل مع الأشياء.

ونعود أهمية اسكيرول وسيجوين هي تلويح القياس إلى أن كليهما أكسا أهمية مشكلة التحس العقلي وتمييز مستويات هذا التخلط وتسنيفه وهي المشكلة التي كانت محور لاهتم في بدايات القرن العشرين والتي من خلالها طوّر بيئة مقاييس الذكاء (سموت مرج 1989).

ض 'لرد بيتيه (Binet) مشغولاً خلال 'سبعينات 'القرن التاسع عشر بمحاولة إيجاد وسيلة مناسبة بقياس الذكاء وبعد أن نشر في سنة 1904 دراسته التجريبية عن سميت سمكر عنه ورسر التعليم 'لعام الفرنسي عموماً هي لجنة 'الوصول الخاصة في 'المرس وكانت مهمة هذه اللجنة أن تجد الوسيلة المناسبة لعزل غير المستمهي من 'المر مع التسمية 'مدرسية مع التمييز بين هتتي المتخلفين عقلياً والبناء وأخذ بيتيه على هتفه بمحاولة 'ثودور سيمون T. Simon مهمة اقتراح اختبارات تناسب هذا 'مطلب 'العلمي بتقدير لتحف 'عقلي وقياسه ونتيجة لادراك بييه أن القدرات العقلية تنمو مع الطفس بقدر نضجه فقد قدم في سنة 1904 مجموعة الإختبارات التي تقيس نكاء مرثيه من 'الأسهل إلى 'الأكثر صعوبة دون أي قدر من التقيد لهذه البسود وتضمنت مجموعة لاختبارات اصلاً مثل تسمية أشياء 'و مقارنة اطوال أو تكرار رموز معينة 'و لكمين جعل وهمه امثلة

عندما يريد المعلم أن يتعرف على مستوى طلابه في الصف فإنه يعتمد في ذلك على الاختبارات التي يعطيها لهم فهو يعطي الاختبار ثم يصححه ثم يستخرج العلامات لهم ولكنه قد يسأل نفسه الكثير من الأسئلة والتي تحتاج إلى إجابات ومنها

ما المصطلح أمام لهدد ، العلامات ، أي كيف يمكن أن يرتبها كيف تبدو هذه المجموعة من العلامات مأخوذة كوحدة ، أي هل كان الاختبار أو الإحصاءات الأخرى مسبوقة لأداء أي صف مشابه لهدد ، الصف في المدرسة أو في المدارس المشابهة ثم ما مدى انتشار هذه العلامات ، حول موضوعها بمعنى هل جميع الطلبة يظهرين نفس المستوى من التحصيل م أنهم همزوا مدى واسع منه ، وكيف بذلك يمكن مقارنتهم مع الصفوف الأخرى ، كيف هو موقع العلامات من على هذه الاختبارات جميعاً هل هو في اختبار واحد أم من عدة من الاختبارات ثم ما مدى جودة علاماته أو علامته في مادة معينة ونسبة أي حد لطلاب المتفهم من الحساب متفوق هي العلوم ، ما عدد ارتباطات علاماته معاً وكذلك ، كان هناك مجموعتي هل يستطيع التفرقة بين المستوى العام بينهما في المواد جميعاً أو متفرقة ، كل ذلك يحتاج إلى أرقام إذن لا بد من وجود أرقام حتى يتمكن من التعبير بالأرقام لا يمكن الاستغناء عنها في القياس وعندما نقول قياسي فإننا نعني بذلك وحو (كم) وكم هو الرقم ومن حق المقارنات لا بد لنا من معرفة الكثير من المصطلحات الموجودة مثل ، عدد الحسابات والانعكاسات المعيارية ومعامل الارتباط والتواتر والنسبة ،

نحن مثلاً نحتاج التواتر عندما نود أن نجد التعداد أو القيمة الترددية أو الوسطي لمجموعة من العلامات أو الطريقة المألوفة للتعرف على القيمة الترددية هذه هي نقتل عن القيمة التي ستتكرر أكثر من غيرها ، وهذا هو الذي يدعى بالتواتر ، أما الوسيط فهو من الوسائل الجيدة ويمكن بواسطته أن نجد القيمة التي تصل إلى النصف العوي عن النصف السفلي فإذا كان عدد طلاب الصف 52 فيجب علينا فصل العلامات 26 عنها عن 26 الدنيا ، أما المثليات فهي التي تستخدم لإيجاد العلامة التي تقع تحتها أي نسبة مئوية من الحالات هذه القيم تسمى المثليات ، حيث أن الوسيط هو المثليتين الخمسين ، أي أن علامة التي تقع تحتها 50% من الحالات الكلية ، وإذا أردنا أن نجد مثلاً المثليتين 33 فيجب أن نجد العلامات التي تقع تحتها 30% من الحالات وهكذا .

م. المتوسط الحسابي فهو من الأمور المهمة جداً حيث نجمع العلامات جميعها ثم نقسم هذه علامات على عدد الطلبة أو الحالات فيكون ذلك المتوسط. فلو كان عددي مثلاً خمس علامات هي 80, 90, 50, 40, 70 فإن متوسط هذه العلامات هو (66) وهذا يعني أنك لو فترينا $5 \times 66 = 330$ سيكون مجموع العلامات الخمس .

الانحراف المعياري:

يعتبر الانحراف المعياري من مقاييس التشتت والتي تنسب إلى المتوسط الحسابي ومثل على ذلك لو كان لدينا العلامات التالية 7, 9, 10, 11, 12, 13 عدد جمعهم معاً تكون $7 + 9 + 10 + 11 + 12 + 13 = 50$ وهذه قيمة المتوسط الحسابي والآن نسأل كـه يتجمع هذه قيم عن متوسط الحسابي . لتعرض لنا وجدنا الفرق بين كل قيمة و المتوسط أي أن بطرح 11 من كل قيمة فتكون كالتالي 3- , 1- , 0 , 1 , 3- وهذه تمثل الانحرافات عن المتوسط الحسابي فكلماً كانت الانحرافات أكبر كلما كانت القيم أكثر تشتتاً . ما نطلبه هو نوع متوسط احسابي لهذه الانحرافات ليعطينا مقياساً عاماً للتباين . قد نجمع الانحرافات لاربعه، فإننا نجد أن هذا المجموع هو صفر وهذا امر يكون دائماً صحيحاً، يعرف المتوسط الحسابي على انه القيمة التي تتوازن حولها الانحرافات الموجبة والانحرافات السالبة ولا يعمل ما يلي أن الأسلوب الذي اخذوه الاحصائيون لعناجه الانحرافات سلبية هو تقييم تربييمها وجمعها بحيث تصبح كلها موجبة الإشارة . ان معرر مربعات هذه الانحرافات يتم ايجاده عن طريق جمعها وقسمه مجموعها على عددها واسمويين عن عملية تربيع الانحرافات المخلفة فإننا نستخرج الجذر التربيعي للمعدل الناتج، ان لاحصائي لنتاج هو ما يعرف بالانحراف المعياري، ده الجذر التربيعي لمجموع مربعات انحراف لقيم عن متوسطها الحسابي وتكون كالتالي

$$= \sqrt{\frac{2^2(3) + 1^2(1) + 0^2(1) + 1^2(1) + 3^2(3)}{5}}$$

$$2 = \sqrt{\frac{20}{5}} = \sqrt{4} = 2$$

القياس في علم النفس والتربية

من مقياس في علم النفس والتربية بأدوار متعددة حيث بدأ بالتعمير به ثم تم نقل إلى المقياس الجديدة والتي برأها اليوم مثل اختبارات الذكاء والنشحيصية وقياسات وشهرها ومن هذه المراحل بدأ في استخدام انقراصة ثم اعتمد على التواهي الجمعية وحركية ثم انتقل إلى العمليات العقلية العليا مثل التجريد والتفكير والتخيل و التصور .

وخرسة منها الاستدلال بالأمور الملموسة على الأمور الخافية لهاطلة فكان يحكم على شخصية الفرد من رؤية ملامح وجهه أو من شكل الجمجمة ولقد استطاع لعرب كديت مثل قولهم .

شلال عريض النكبين: كناية عن العماء ومن احوالهم كل ضويل لا يحبو من .. وكى قصير لا يحبو من . وكثاوا يشبهون اتوجه مثل وجوه الفرد كناية عن المكر و لدهاء ووجه حمار من بصير والعبار وغير ذلك كثير . هذا يدل على أن مراسه بوجه نوب ملامحة د سمع لعقبة والاتجاهات العقلية حسب هذا الاتجاه وكذلك كان ينظر في اشخص حتى لمشوش لهادي على أنه مفكر والشخص الذي يذو سرعة ويفض لأتته لأساس على به سرسر وقد دلب البحوث على خطأ دراسة القرامنة في تقدير أسكه وهي لموهنة و تقير به حيث اشارت إلى ذلك دراسات جولون 1988 , Golto وكذلك وأشرت دراسات وبحث , Person يهرسون 1906 أما دراسة الجمعية Phvenology فكان يُقصد بها دراسة تكوين المخ والجمجمة والعراف من خلال هذه الدراسة على السمات لعصبية أو الملكات معتبة عند المود الملكات العقلية تتوقف على حجم المخ ولكل ملكة مكن محصص بها في مخ الإنسان ويمكن اتحكم على هذه الملكات من نمو الجمجمة Skull في هذه المراحل . أما علم النفس الحديث فقد رفض سيكولوجية الملكات Faculty Psychology وكذلك علم الأعصاب الحديث Neuology فقد رفض تحديد أماكن هذه الملكات بالمخ فتبعاً سيكولوجية الملكات فإن لكل ملكة أو قشرة عقلية مكان محدد في الدماغ وأن نمو هذه ملكات يعتمد على نمو المراكز المحصص لها في المخ وأن نمو المخ في هذه المراحل يؤدي إلى ظهور ثنومات في الجمجمة .

لقد حدث تطور آخر في حركة القياس حيث تأثر العماء بالدراسات لعمية في علوم

لحسية و عصبولوجية والحيوية وكان العلماء يؤمنون في أواخر القرن التاسع عشر أن
بعض يحتفلون ههما بينهم هي قدرتهم على تمييز المثيرات الحسية المتقاربة كالمثيرات
لحسية والصوتية والصوتية وكانوا يعتقدوا أن هذه الفروق هي إدراك الأمور لحسية
ترجع إلى فترة لثيرة على تركيز "التنبؤ وأن القدرة على تركيز الانتباه تتصل
بالذكاء. كذلك اعتقد العلماء أن الذكاء يرتبط بالقدرة على التمييز الحسي بين الأبعاد
للمثلية أو بين بعد ديموسين شُرعاً على سطح الجدار في وقت واحد وكما يلاحظون أن
التمييز الحسي من هذا النوع يشوقه على تصح الجهد العصبي الذي يرتبط بدوره
ربطاً مباشراً بالذكاء (عبد الرحمن ص 10) وكذلك اعتقد العلماء أن الذكاء يرتبط
بالقدرة الحسية وأن القدرة على تمييز الفرق في شدة صوتين متقاربين جداً تدل على
الذكاء .

لقياس في النظرية.

صهر لقياس هي التجربة فكلية لحاجة المربين إلى معرفة التقدم والتأخر في تعلمهم
وإدراكه . في معرفة نواحي الضعف عندهم وقياس مدى نجاح هؤلاء الأطلال وقد بد
بالملاحظة الذاتية والآراء الشخصية ثم مر بأربعة مراحل .

1- الامتحانات الشفهية .

2- الامتحانات التحريرية من نوع المقال .

3- الامتحانات الموضوعية

4- الامتحانات الأدبية .

يقول بين Been لقياس: هو مجموعة مرتبة من المثيرات أعدت لتقيس بطريقة كمية أو
بطريقة كيفية بعض العمليات العقلية أو السمات أو الخصائص النفسية والمثيرات قد تكون
اسئلة أو لإعداد أو الأشكال الهندسية أو الصور أو المقترات الموسيقية ... الخ .

يعرف كرونباخ الاختبار بأنه طريقة منظمة لقياس سلوك شخصين أو أكثر وهو يقول
"أوجد شيء فإنه يوجد بقدار وإذا وجد بمقدار فإنه يمكن قياسه" . وتعرفه ستانلي
أنه مقياس موضوعي ومقابل لقياسه من السلوك .

- 2- تصنيف العمال إلى مهرة وغير مهرة مثلاً
- 3- تقييم العمال إلى عمال جيدين أو غير جيدين
- 4- التدريب يكتب أيضاً اختيار العمال للتدريب واختيار قسم من العمال سيكون مديراً هي بعض الأحيان وخاصة عندما تتوفر لديه المهارة الكافية
- 5- التوجيه المهني
- 6- الابتعاد عن الحوادث فقد نجد عمال أكثر عرضة من غيرهم للتعرض لمحوادث لذلك يجب الاهتمام بهم وتوجيههم أكثر من غيرهم .

طرق القياس

نستخدم طرق من الكيفي عن الفروق بأنواعها ويمكن تقسيمها إلى الأنواع التالية

- 1- الفرق بين الأفراد
- 2- الفرق في ذات الفرد
- 3- الفرق بين المهن
- 4- الفرق بين المجموعات

أنواع القياس

- 1- مسح Survey وتعني حصر الإمكانيات الموجودة عند الفرد، ذكاء، تحصيل ،...
- 2- مسح وذلك عن طريق معرفة المستوى الحالي للفرد تقدر المستوى المتوقع الذي يمكن أن يصل إليه في المستقبل
- 3- تشخيص ويعني تبيان نواحي القصور والضعف والقوة في قدرات الفرد .
- 4- علاج: بعد معرفة الإمكانيات الفردية وتشخيص نواحي الضعف جرتب القصور يقوم بدراسة عمق المعرفة اسبابها ودرئاسباتها وما تظهر لنا صورة واضحة عن التكوين النفسي للفرد .

أنواع القياس

- 1- قياس مباشر مثل قياس طول الإنسان .
- 2- قياس غير مباشر مثل قياس نسبة الذكاء .

العوامل المؤثرة في القياس

- 1- بسطة أو خصاصة المراد قياسها والصفة التي تقاس بطريقة مباشرة أكثر دقة من البسطة التي تقاس بطريقة غير مباشرة .
- 2- نوع المقاس المستخدم فمقياس الذكاء يختلف في دقته عن الميزان بحسب تدخل لمرمل الذاتية في المقاس الأول .
- 3- أهد ف لقياس ، فهد القياس من أجل اختيار واحد من بين آلاف يكون أكثر دق من اختيار (90) شخص من بين (95) شخص مثلاً .
- 4- مدى تدريب وخبرة القائمين على القياس فالدقة تعتمد على درجة تدريب وخبرة القائمين على القياس .
- 5- طبيعة المتدس وعلاقته بالطاهرة المقاسة فالإختيار الذي يقاس قدرة لشخص على قدرة بسطة إذا كان طريقته عماية يكون أكثر دقة منه إذا طبق عليه ، حساراً كناية
- 6 عدم شبات نضاهرة المقاسة قياس ضغط المريض في أول النهار يختلف عنه في حر ليه وكدلك درجات الحرارة.
- 7- الخطأ في ملاحظة أو المحاولة الشخصية . يختلف الدقة من شخص إلى شخص آخر حيث يحصل الأشخاص فيما بينهم فهدا يسمى بزمس الرجوع.

مجالات القياس

- قياس التحصيل يعتبر الاخبارات المعصية أكثر أنواع الاختبارات شيوعاً واهمها الأساسي له هو زفهار أثر التدريب والدراسة ويقلب تطبيقاتها في المدارس ومستخدم هذه الاختبارات للأغراض التالية

- 1- لإختيار ولانتقاء Selection نوع تعليم مثلاً ... الخ .
- 2- لتصنيف Classification تصنيف المدارس ابتدائي ، إعدادي ، ثانوي .
- 3- هي الحكم عن مستوى المهارة للمرد ومعرفة الحالة من أجل وضع خطة تعليمية مثلاً أو تدريب مهني
- 4- لتحقيق من أن أنرد وصل إلى المستوى المطلوب أم لا .
- 5- لتقييم برامج التدريس وتعديلها .

6- تقييم التلميذ .

7- تقييم البرامج العلاجية .

8- تيسير عملية التعلم .

العلاقة بين أداة قياس وعمليات القياس والتقييم

1- تعتبر أداة القياس التي يتوفر فيها الصدق والثبات المقبول شرطاً أساسياً من شروط عمليتي القياس والتقييم .

2- تعتبر عمية القياس نتائجها الكمية للملاحظة موضوع القياس شرطاً أساسياً أيضاً وسابقة لها .

3- تعتبر عمليه نتقوم (التشخيص) عملية تتخذ فيها القرارات الأساسية Making Decisions وترتكز عليها دالة القرارات .

أهداف القياس في التربية الخاصة

1 تصنيف الطلبة غير العاديين

2 تحديد موقعهم على مخطط التوزيع الطبيعي من حيث قدراتهم الفعلية

3 حيلة لصفة غير العاديين إلى الديئات التربوية المناسبة لهم .

4 عدد السمحة التربوية الفردية للطلبة غير العاديين.

5 عدد السمحة التعليمية الفردية للطلبة غير العاديين .

6- إعداد برنامج تعديل السلوك .

7- عدد برامج الوقاية من الاعاقة.

8- عدد طرائق لتدريس لكل فئة من فئات التربية الخاصة.

شروط أدوات القياس

تعتبر عمية القياس عملية أساسية في عمل الأخصائي الذي يعدل في ميدان القياس و تشخيص عموماً وخاصة في ميدان التربية الخاصة

أنواع القاييس

1- المقاس الاسمي وهو المقياس الذي يستعمل لتصنيف الأشياء أو الأسماء إلى هبتات

وهو أصغر أنواع المقاييس ومثال على استعماله تصنيف الطلبة إلى نجح أو راسب
ابتدائي أو ثانوي أو إعدادي وتصنيف الشعب إلى أ، ب، ج، وهكذا. ومن خصائصه
أنه لا يوجد لديه صفر مطلق ولا يوجد أبعد متساوية بين أجزائه.

2- مقياس الترتيب يستخدم هذا المقياس من أجل ترتيب الأرقام مثلاً قارباً أو تصديقاً
بحيث لا يشترط فيه أن تكون المسافات بين الفئات متساوية ومثال ذلك عند ترتيب
علامات طلاب فصل ما ثم نقول هذا أولاً وهذا الثاني والثالث وهكذا فلا يشترط أن
يكون الفرق بين الأول والثاني يساوي الفرق بين الثالث والرابع وهكذا.

3- مقياس المساهمة : هذا المقياس أكثر دقة من المقاييس السابقة بحيث نجد فيه المسافات
بين الأجزاء متساوية ولكنه يفتقر الصفر المطلق مثل ميزان درجة الحرارة حيث يكون
الصفر فيه عشوائياً واختار النكاح وغيرها من الأحداث الفهمية أو الشخصية

4 مقياس النسبة من أدق المقاييس مقياس النسبة لأن المسافات بين أجزائه متساوية
ويوجد فيه صفر المطلق مثل ميزان كتل الحرارة إذ نجد أن درجة الحرارة صفر
سواءً 273° م.

الفصل الثاني

التقويم التربوي

التقويم التربوي

يتكون «التقويم التربوي» من:

1- أنشطة التقويم

وهي جميع الإجراءات الضرورية المستخدمة في جمع المعلومات (تستخدم كلمة تقويم في لغالب بشكل مرادف لكلمة تفسير وتقويم وتعتبر إجراءات التقويم أمورياً ذ. وهو متعددة لجميع «البيانات عن طريق استخدام أدوات وأساليب متنوعة».

2- أنشطة التشخيص

هي تلك الأخر ذات المستخدمة للحكم على طبيعة اعاقة الطالب ان وجدت وكذلك على سببها. بحيثس، وهذا ويجب على اخصائي التشخيص استخدام معلومات التقويم حديثة صارة شخصس. ولا يوجد هناك فصل دقيق فيما بين أنشطة التقويم و'نشطة لتشخيص حيث يستخدم بعض المهنيين هذين المصطلحين بشكل متبادل. وتعتبر كلمة التقويم حديثة نسبياً ويرى قد سم يلقبها البعض ما تصعبه كلمة تشخيص من مقاهيم طبية. وقد كتب العديد من المهنيين حول دور أنشطة التشخيص وكذلك حول ما تمنيه كلمة تشخيص هي ما ان التربية، واتفق معظمهم بأن أنشطة التشخيص تعتبر أمراً معتقداً وأن اسشخصس تربوي يجب أن يقود إلى الاستراتيجيات التدرسية العلاجية.

3- تحديد الاستراتيجيات العلاجية

هناك ذكره ثور (Lorton, 1966) فإن التشخيص يجب أن يسهل وييسر الوصول إلى لفرات المثقة بالعاجلة. وقد اوضح كيرك ومكارش (Kirk & McCarthy, 1961) أكثر من ذلك حين قال بأن التشخيص «يعني أن النطل قد يُقهم بطريقة تساعد في البدء في لبرنامج لتربوي أو العلاجي. وإذا لم يستطع الماحص تقييم الطفل بطريقة تقود إلى معالجة محددة فلا يمكن اعتبار التقويم على أنه تشخيص».

وقد أشر بول (1971) بأن التشخيص يجب أن يكون محدداً ومتعمقاً على الأقل طبيعة المهارة التي مستخدم في الأنشطة التعليمية والاستثنائية وأنماط لود اللائمة للاستخدام في تطوير هذه المهارة المحددة. ويعتبر التقويم ذا قيمة عشئية إذا لم يزود المدرس بكر من الأهداف التعليمية وطرق الحصول عليها. هناك ذكره كالمست

وعداهاوس (1971, Chalfant & Flathouse) وبناء عليه فإنه من الواضح أن لتدريس من
البحوث يتفقون على أن التشخيص يعتبر أمراً معقداً ويجب أن يقوم إلى أنشطة
واجراءات علاجية (Linda & Hargrove & James A. Poteet) مترجم.

يتأثر مفهوم لتقويم التربوي بالمفلسفة التربوية القديمة التي كانت تقتصر على
الإدراك بالثراء وحفظ المعلومات فكان يعني التقويم بالامتحانات التي تقدم بصورتها
لتقليدية لتلميذ في نهاية العام الدراسي، وإعطاء التلميذ الدرجات نتيجة استجابتهم لها
ومن ثم صدر الأحكام على التلاميذ ليتم توزيعهم إلى شعب أو فصول من مرحلة إلى
مرحلة أخرى .

وكان التقويم في هذا الصدد مرادفاً للامتحانات، حيث كان تقويم هدفاً في ذاته بدلاً
أن يكون وسيلة لتحسين العملية التربوية والإثراء بمستوياتها إلى الأفضل، كما أن هذا
مفهوم لتقويم كان يجهل قائماً بمعزل عن العملية التعليمية التربوية ولا يرقى، وكان
مؤد كشف استعدادات خاصة في التلميذ، هذه الاستعدادات لا يد من معرفته في التعلم
لترأسه تعلم .

ثم سبب حرجاً التربوية أن كثيراً من التلاميذ الذين يفتشون في الامتحانات لا يرجع
عنفسهم إلى نقص في استعدادهم بقدر ما يرجع إلى خطأ في بناء المقياس التربوي أو سوء
تصميمه، أو إلى عيوب في الامتحانات ذاتها . ومن هنا أصبح التقويم جزءاً متكامل من
عملية تربوية، وأصبح وسيلة وليس غاية، لتتمكن من تحقيق معايير التعلم و التعلم
ومعرفة ما تم تحصيله من أهداف تربوية .

التقويم وعلاقته بالاختبار والقياس والتقييم

أن أهدافاً لربطت من العملية التربوية هو مساعدة الطلاب على النمو الشامل
في جميع جوانب شخصياتهم، واكتساب الأهداف التي حددها المجتمع، ويعتبر
التقويم والاختبارات والقياس والتقييم جانباً من الأنشطة المستمرة التي تحدث في
الفصل، وهي كثيراً ما تستخدم عند بعض المعلمين أن لم يكن أهدافهم فهم كبدائل تحسن
نفسهم إلى أن التلميذ في وظففته كل من هذه المصطلحات، وأنطوى على التطورات
تأتي من هذا مفهوم التقويم يدرك بوضوح الفرق الواضح بين هذه المصطلحات الأربعة
1 - لتقويم 2 - الاختبارات 3 - والقياس 4 - والتقييم، والعلاقة التي تربطها، اجرياً

والاختبار test يعتبر عادةً أضيق المصطلحات الأربعة. وهو يعني في أصغر معانيه مجموعة من الأسئلة وضعت للإجابة عليها، وكننتيجة لاستجابات الطالب على هذه مجموعة من الأسئلة نحصل على قيمة عددية لخصائص أو صفات هذا الطالب في لمسوك، الذي نتوخاه من وراء إتمام العملية التعليمية

أما القياس Measurement فتابعاً ما يسي مفهوم أوسع من الاختبار، وهو يعني في معناه لأحمد، إعطاء قيمة رقمية (عددية) تشير إلى كمية ما يوجد في الشيء من خاصية المقاسة وفق مقاييس مدرجة ذات قيمة رقمية متفق عليها أما في مجال التربية فالقياس يعني مجموعة مرتبة من المثيرات أعدت لتقيس بطريقة كمية أو كيفية بعض السمات العقلية أو السمات أو لخصائص، وهذه المثيرات إما أن تكون أسئلة أو أعداد أو سمات أو غيرها .

أما مصبه Validity فتقتصر على إصدار الحكم على قيمة الأشياء، أي تقدير مدى علاقته بمستوى التحصيل والأهداف بمعنى: تقدير قيمة الشيء امتداداً إلى معيار معين . وتسمى إصدار حكم قيمة على نتيجة القياس وفق معيار موضوع سلفاً

أما سقويم Evaluation فهو أوسع المصطلحات الأربعة وأشملها، ويعرف بأنه العملية تشخيصية توثيقية العلاجية التي تستهدف الكشف عن مواطن القوة والضعف في شرويس بقصد تحسين عملية التعليم والتعلم وتطويرها بما يحقق أهداف تدريس المادة الدراسية . ويعني أشمل فإن التقويم يقدم به تهاد مدى ما يفتاه من نجاح في تعميق لأهداف التي تسعى إلى تحقيقها في جانب من جوانب الحياة المختلفة، بحيث يكون عوياً لها هي تحديد المشكلات وتشخيصها ومعرفة العقبات والمفوقات بنصب وصنع لحلول المناسبة لها من أجل تحسينه ورفع مستواه إلى الأفضل لتحقيق أهدافه المنشودة بمرح .

ولتوضيح العلاقة بين التقويم والتقييم والقياس عليهما أن نقوم بإعداد مجموعة من الأسئلة في مادة العلوم ونقدمها كاختبار نعمل دماء ثم نقوم بتجميعها ونحن لا نعلم هذا نقوم بعملية اختبار Test ونعرض أن الطالب محمد من هذا الفصل حصل على 70 درجة في هذا الاختبار فهذا لا يعني شيئاً معيئاً من حيث تتروق محمد أو تأخره فقد يعني تلك الدرجة أنه مصوق على زملائه إذا كانت هذه النتيجة من 75 مثلاً وقد يكون متأخراً إذا كانت هذه النتيجة من 200 علامة. وهكذا.

دور التقويم في تحسين مسار عملية التعليم والتعلم

يشير جرونلند Gronlund إلى أن التقويم يشمل على عدد من النقيات التي تعتبر شيئاً أساسياً للمعلم بجانب أنه عملية مستمرة تتضمن جميع مراحا التعلم والتعلم. ومن المعلوم أن التقويم التربوي بمضمونه الحديث يعتمد على أساليب ووسائل متعددة لقياس مدى تحقيق الأهداف التربوية

وحيث أن الأهداف التربوية تؤثر أساساً على التنبير في سلوك الفرد - بمعنى أنها تحدث تغييراً مقصوداً في سلوك التلميذ - فإن التقويم هو العملية التي تحدث إلى أي مدى يكون هذا التنبير في السلوك قد حدث. وإذا لم يحدث هذا التنبير على النحو المرغوب فما هي الأسباب وراء ذلك؟ كما يوضح كيفية العلاج والتحول إلى النمو المرغوب فيه. كما يرى جرونلاند (Gronlund, 1976) أن بعض أنواع التقويم لا يمكن الاستغناء عنها في التعليم وفي المفصل المدرسي مهما كان الموقف بسيطاً أو معقداً، وأشياء التي لا غنى لأستاذ هو أن التقويم داخل المفصل المدرسي بعيداً عن الهدف الأساسي للتدريس فهو عبارة عن اختبارات تعقد في نصف السنة أو في نهاية العام لقياس تحسين التعلم ومقارنته بزم تقيم إلى صفوف أعلى.

وهذا لا ينطبق ومفهوم التقويم الحديث إذ لا يدعو أن يكون مجرد مقياس تحسين لتلاميذ. دور تقييم علاج أو متابعة. وبالأضافة لذلك لا يحقق الأهداف التقييمية حرجية أو المكامة والتي ترمي بدورها إلى تحقيق أهداف أعم وأشمل.

إن التقويم بطبيعته لا بد أن يكون مصاحباً لتحقيق كل هدف تعليمي. ومعنى ذلك يجب أن يكون شاملاً ومستمرًا طالما هناك أهداف تتطلب التحقيق. وتسايات التقويم لمنظمة ونهيات لتوجيهية الجمعية بنهاية شديدة تساعد المعلم على فهم التلميذ وتوضيح الأهداف والخبرات التعليمية وتغطي أساساً موضوعياً لاتخاذ القرارات التي يوجه بها تقدم التلميذ نحو مخرجات التعلم.

هناك كثير من القرارات التي يتخذها الامراء أو تتخذ بشأنهم يومياً سواء في المدرسة أو خارجها، والتي تحتاج لبعض المعلومات عن هؤلاء الامراء من حيث استعداداتهم وموهبهم الشخصي وتحصيلهم وهناك اهتمام متزايد باستخدام الاختبارات في توجيه القرارات

التعليمية مدد¹ كان هناك تلميذ يعمل بمعدله الخاص في موضوع أو غيره فلا بد من صراحة تزويد المعلومات عن مدى تقدمه أو إتقانه للمهارة، حتى يتمكن معلم أو طالب من اتخاذ قرار حول ما إذا كان بحاجة إلى مزيد من الدراسة أم لا. ووسع أن يتقدم إلى لوحة النتائج. هذا النوع من المعلومات له أهمية خاصة في المواد الدراسية التي يوجد لتدريسها موضوعاتها بحيث أن 'التقدم في الموضوع' (ب) لا بد أن يعتمد على فهم و تقبل الموضوع السابق (أ) ومن المعروف أن الرياضيات يتطلبها أفضل مثال على مثل هذه المواد الدراسية.

دستخلص مما تقدم أن عمية التعليم والتعلم تتضمن سلسلة من التغيرات، التعليمية المتصلة و المتداخلة التي تتضمن بالطرق التي تعزز تعلم التلميذ. وتتوقع عدالة التعليم على نوعية بيانات المعوية التي يبنى عليها القرارات. (تاج العبر الشدح وآخرون، 2004)

أهداف من تقويم الطالب

إن تقويم الطالب له فروع أساسيان

1- مساعدة المعلمين على تحديد الدرجة التي تم الوصول إليها في تحقيق أهداف التدريس

2- مساعدة المعلمين على فهم الطالب كأفراد والتمييز بينهم.

فالمعرض الأول عرض تقييمي، حيث إن سلوك الطالب يتم دائماً في ضوء أهداف التدريس و تحديات الترميم التي مر فيها الطالب. أما العرض الثاني فإنه يكمل العرض الأول، إذ لو حصل المعلم على خبرة كافية عن الطالب، فإن ذلك يساعده على التخطيط السليم واحترار أفضل الطرق التدريسية وتنميتها لتعليم الطالب.

أما تحديد التغيرات التي تحدث في سلوك الطالب نتيجة للتغيرات التربوية التي مرو فيها خلال تعلمهم يمكن أن يتم بالوسائل التالية. وهي ما يطلق عليها بوسائل لتقويم.

1- الوسائل الاختيارية وتتضمن جميع الاختبارات الكتابية (المقالية والموضوعية) والاختبارات لشفوية للاختبارات العملية الأدائية.

2- الوسائل غير لاختيارية: وتتضمن المسجلات الشخصية، ومقابيل التدبير والتدريس التكوينية (المائيس التسمية).

ومهما كان نوع الوسيلة التي يستعملها المعلم هي المعرف على التغيرات التي تحدث في الطالب فهو يحتاج إلى معرفة بالأساليب التي يستعملها بكفاءة.

مستويات التقييم:

يمكن تصنيف التقييم لأداء الطلاب على النحو التالي

1- **تقويم لقياسي (القياسي Placement EV):** وهو تحديد أداء الطالب في بداية لتدريس (تقويم تصنيفي) وهو خاص بالأداء المبدئي للطلاب قبل البدء في تدريس الوحدة الدراسية ويكشف هذا التقييم مهارات الطلاب الضرورية والمعرفة لديهم حتى يتسنى للمعلم التعرف على الوضع الحقيقي للطلاب ومن أدوات هذا التقييم، الاختبارات والملاحظات وأخبار الطلبة.

2 **التقويم لبياني (التكويني FORMATIVE EV):** ويصمم هذا التقييم معرفة تقدم تعلم الطلاب أثناء التدريس ويستفيد من نتائجها في العلاج المبكر وتوجيه استعداد لراحمه للطلاب وتوفير المعلم بالمعلومات الكافية عن طرق وأساليب لتدريس ولأشياء ووسائل التعليم المستخدمة، ومن أدواته الأسئلة القصيرة أثناء تدريس ولأخبارات القصيرة والتمارين والملاحظة والمناقشات الجماعية.

3- **تقويم تشخيصي (DIAGNASTIVE EV):** ويهدف إلى تشخيص صعوبات التعلم أثناء التدريس والتي أظهرها التقييم البياني، ويعتقد ذلك إلى تحديد أسباب مشكلات التعلم وبناء خطة لمعالجتها. ومن أدواته الملاحظة والاختبارات التشخيصية مصممة جيداً لهذا الغرض.

4- **التقويم النهائي (الختامي SUMMATRE EV):** ويحدث في نهاية لتدريس (س) تحديد إلى أي مدى تم تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة ثم تفسير درجات الطلاب وتصنيفهم.

ويرتبط لتقويم نهائي بأهداف المقرر. ومن أدواته الاختبارات التحريرية والشفهية وتسمية والملاحظات العملية للطلاب، والتقارير والأبحاث وعلى الرغم من أن الهدف الرئيسي لتقويم نهائي وهو تصنيف الطلاب طبقاً لتعليمهم، إلا أنه يمكنه معلومات للحكم على تحقيق الغرض وفعالية التدريس.

خطوات إجراء التقيويم

إن عملية لتقيويم الناجحة تمر بخطوات متتابعة ومسقة يكمل بعضها بعضاً فهد كس أهداف من لتقيويم تحديد ما يلفناه من الأهداف المنشودة، بقصد التعرف على مستوى يطالب في تحقيق هذه الأهداف ومن ثم التعرف على الصعوبات التي يمر بها، وتشخيصها وملاجها، فمن الطبيعي أن يسير التقيويم وفق الخطوات التالية:

1- تحديد الأهداف ويعني تحديد الأهداف التي نريد معرفة مدى تحقيق لطالب لها في سبيل إصدار أحكاماً علمية مناسبة على العمل التريوي الذي يريد تقييمه ويسعى أن تحدد الأهداف بدقة وتوازن وشمول وأن تكون الأهداف واضحة محددة في طر سلوكي محدد

2 تحدد المجالات التي يراد تقويمها تتضمن العملية التريوية عدداً من المجالات التي يمكن تقويمها والعمل على تحسينها، ولكي يتم ذلك، ينبغي أن يحدد المجالات التي نريد أن ننوّلها بالتقويم، مثل المقررات الدراسية، طرق التدريس، وسائل تعليمية، أنشطة عمية، أساليب، انتمية وتواحي نموه المتعددة .

3 تحديد وسائل التقيويم ويشمل إعداد الوسائل والاختبارات والقياسات وطرق الملاحظة، وفوقهم التقدير، وأسئلة المناقشة الشخصية، والدرجات وغيرها من أدوات لتي تسبب المجالات المراد تقويمها، ثم تهيئة من يقوم بتطبيق هذه الأدوات .

4 تنفيذ التقيويم ويقصد به التطبيق الفعلي لوسيلة التقيويم وتقديمها للإجابة عنها من قبل المفحوصين كالاختبارات مثلاً، أو الاتصال بالأفراد والجهات المختصة ورسد آرائهم ومذمتهم للحصول على البيانات المطلوبة عن المجالات التي نرغب في تقويمها . ويتطلب لتنفيذ التقيويم الجهد تعاوناً من العاملين في المجال مثل الزملاء والإدريين، للحصول إلى أفضل النتائج وأدقها .

5 تحليل البيانات واستخلاص النتائج وتسمى هذه الخطوة بعند البيانات لتحصل عليها رسداً علمياً يساعد على تحليلها ومن ثم تحليلها واستخلاص النتائج منها وإصدار الأحكام .

6 تمديد مسبقاً لنتائج التقيويم إن عملية التقيويم لا تنتهي بمجرد إصدار الأحكام على

النتائج التي توصل إليها التقييم، وإنما يسمر التقييم إلى تقديم المقترحات المناسبة للوصول إلى أهداف المنشودة من التقييم، وهو علاج المشكلات بن وحسن وإثراء موطن القوة .

7- تجريب المقترحات والحلول : إن الحلول والمقترحات التي تم التوصل إليها رقم 6 لا تدر كثير من كونها إثراءات، لذلك لا بد أن تضع هذه المقترحات لحلول مناسبة لتجريب لتأكد من صلاحيتها من جهة ولدراسة مشكلات التطبيق وتعدد اللام بعلاجهم ومن هنا يجب ألا يستسلم الملم بالمقترحات والحلول التي توصل إليها في تقييمه ويأخذ بها على أنها نهائية ولكن يجب أن يخضعها للتجريب، فقد تكون هي بالعمل حصيل المناسبة وقد تكون غير ذلك مما يتطلب إعادة النظر في مضمونها والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لها.

مفهوم التقييم Evaluation

عزى بين التقييم والتقييم التقييم هو تصليح الإعوجاج أو بيان همه شيء سم لتقييم عرف تعريفات كثيرة منها إصدار حكم قيمة على نتيجة الفياس وفق معير وعرفه سوء واحروء هو إصدار حكم لفرض ما على قيمة الأفكار، الأعمال، الحلول لطرق، لود .. الخ

وإنه يتصلب استخدام المحكات Criteria والمستويات Standards والمعابر Not ns لتقدير مدى كسبة الأشياء وفعاليتها ويكون التقييم كماً وكيفاً

وعرفه دوتي Dawni بأنه إعطاء قيمة شيء ما وفقاً لمستويات وضعت أو حست سماً اما كرونيس Ground فيرى أن التقييم عملية منهجية تحدد مدى تحقيق أهداف لثريوية من قبل للاميد، وإنه يتضمن وصفاً كماً وكيفاً بالإضافة للحكم على القيمة، اما ستاني Stanley عرف على أنه عمليات التقييم إلى وضعه يلعب فيها لحكم على قيمة لشيء دوراً كبيراً كما هو الحال في إعطاء التقديرات للاميد وثريوهم، أبر سة (1987، ص64)

مفهوم التقييم والتشخيص في التربية الخاصة

تصبحت تدريجات توضيحاً لجوانب القوة والضعف هي تلك الممارسة المقاسة لدر يعرفه

مهربر Molbrns على أنه تلك العملية التي يحكم فيها على مظاهر السلوك ومدى قربها أو بعدها من المعيار الخاصة بها كما يعتبره هاوول ورمالته التشخيص Howel, et al 1977 على أنه شكل من أشكال التقويم وهو مصطلح مستعار من العلوم الطبيعية ويستخدم بشكل خاص في ميدان التربية الخاصة لأغراض الحكم على السلوك . ومن الأمثلة على التصنيف في تربية الخاصة تصنيف الأفراد إلى موهوبين وعاديين وموقوفين عقلياً بدءاً من نسبة الذكاء . وعاديين وموقوفين مسمياً بناءً على وحدات الديسبل المقدسة لديهم وعاديين وموقوفين بصرياً بناءً على وحدات سنلن Senlen المعروفة، وعاديين وذوي صعوبات تعلم وغير ذلك بناءً على الاختبارات الخاصة بصعوبات التعلم.

أهداف القياس والتقييم في التربية الخاصة

- يمكن جعل أهداف التقييم في التربية الخاصة بما يلي .
 - 1- تصنيف نسبة غير العاديين إلى فئات أو مجموعات معيَّنة.
 - 2- إعداد الخطط التربوية الفردية للطلبة غير العاديين والحكم على مدى فاعليتها
 - 3- إعداد برامج تعديل السلوك للأطفال غير العاديين والحكم على مدى فاعليتها
 - 4- تحديد موقع الطلبة غير العاديين على منحنى التوزيع الطبيعي من حيث قدرتهم .
 - 5- إعداد المجموعات التعليمية الفردية للطلبة غير العاديين والحكم على مدى فاعليتها.
 - 6- تحويل و حالة الطلبة غير العاديين إلى البيانات التربوية المناسبة لهم.
 - 7- إعداد نوسائل تعليمية والتكنولوجيا الخاصة لكل فئة من فئات التربية الخاصة كالنوسائل التعليمية الخاصة بالمكفوفين أو الموقفين عقلياً أو سمعياً الخ.
 - 8- إعداد برامج توفيقية من الأعاقة بشكل عام.
 - 9- تحقيق الكفاءة لشخصية أي مساعدة الفرد على الحياة الاستقلالية.
 - 10- تحقيق الكفاءة الاجتماعية ونفسي بذلك اكساب الفرد أنماط السلوك الاجتماعي لتتواءم مع المجتمع.

أسس التقييم

- 1- يجب أن يكون لدى التلميذ الاستعداد التام واللازم للتقييم ويكون كذلك عندما يكون ذهنياً وواعياً للأهداف وقادراً عليها.
- 2- يجب أن تكون المادة بين التقييم والتقييم قصيرة حتى يكون أثر التقييم أفضل وهذا يساعد أيضاً على زيادة التعلم.
- 3- كلما اشرك المدرس تلاميذه في التقييم تكون النتائج أفضل.
- 4- من المهم إثارة الدافعية Motivation حيث تدل الدراسات أنه كلما كانت يد فعية أكبر كلما كانت نتائج التقييم أفضل.

أهداف العامة للتقييم

- 1 معرفة هل تحقق التلميذ أم لا والمقصود بالهدف هنا هو الهدف الذي وضع للتدريس أي ما يتوقع من الطالب امتلاكه بعد مروه بالخبرة التدريسية التي يقوم بها معلم.
- 2 يمكن بواسطة التقييم الحكم على مدى نجاح الإدارة التربوية.
- 3 يستطيع الحكم على مدى صلاحية القرارات والآراء التي اتخذت خلال العام الدراسي.
- 4 الحصول على معلومات وإحصائيات خاصة عن الإنجازات والامداد عام ولأوسع الرأية في المؤسسة من أجل الحكم على العاملين فيها.

أهداف خاصة

- 1- وضع معلم سرجات التلاميذ من أجل إصدار الأحكام في ترفيهم أو عدم ترفيهم.
- 2- تطمين الأسرة عن مدى سير الطالب في دراسته.
- 3- اكتشاف العوائق التي تؤدي إلى إعاقة تقدم التلميذ.
- 4- معرفة قدرة تلميذ على التعلم هل المادة مناسبة لهم أم لا.
- 5- توزيع التلميذ على التخصصات الموحدة حسب قدراتهم الحقيقية وليس الرتبة.
- 6- يمكن أن يستفيد المرشد من التقارير لإرشاد طلابه.
- 7- تقييم المدرسين من قبل الإدارة.
- 8- تقييم المدرسة ككل بين المدارس الموجودة في المحافظة أو الدولة.

أدوات التقييم

1- الاختبارات أو البروفز ومنها اختبارات الذكاء واختبارات القدرات والمقاييس وهذا يفيد في تصنيف الطلبة في فئات متجانسة من حيث مستوى الذكاء فإذا تم وضع نسبة الذكاء جداً مثلاً مع بطيء التعلم وكان المنهج يتناسب مع الأذكاء سيُحبط بطيء التعلم ويتجارب مع المنهج وسيولد لديه اضطرابات نفسية أما إذا كان المنهج يتناسب مع بطيء التعلم مثلاً سيكون هناك أحياناً للأذكاء مما يساعد على تسريعهم من المدرسة أو عدم الالتقاء للبرنامج مما يزعج التدرس ويسبب له الصعق.

وهذا بدوره يوضح المشاكل بين الأذكاء والتدرس والعكس صحيح فهد كرس المنهج يتناسب مع بطيء التعلم فإن ذلك سيؤدي إلى التهرب من المدرسة للأذكاء أو مشاكل مع المعلم ومع بطيء أنفسهم وهذا يسبب أيضاً المصطف النفسي بين الطلبة.

2- ثم الدول Interest Inventories . تمنح هذه القوائم من أجل توجيه الطلبة لأجود التحقيقي وليس للريف للأخطار في التخصص الذي يتناسب مع مهووه وقدرته كما يمكن بواسطة هذه القوائم الحكم على برنامج التوجيه داخل المدرسة هل يستطيع أن يوجه الطلبة إلى الاتجاه الصحيح علمي أدبي تجاري صناعي زراعي وصير ذلك.

تتبع الاهتمامات هي شكل ميول من جانب الفرد للاشتراك في نشاط ما. وهي ميول مستقرة عصبية متعددة تتضح لدى الشخص في فقرات مبكرة من العمر وبدأ حتى الاهتمامات المتخصصة وتطورها في وقت مبكر يبدأ بين المباشرة والرابعة عشرة Tykt 1964 وتتكس تمهيلات الشخص اهتماماته ذات الطبيعة التحصيلية أو المهنية أو لشخصية وقد تقدمت أساليب قياس الاهتمامات وتطورت في مجال التخصصات المهنية على وجه الخصوص باعتبارها مجالاً مناسباً يمكن من خلال أدوات التوصل إلى تلبية جيد بعضهم توافق الفرد مع مهنة معينة، باعتبارها أدوات إرشادية مناسبة في مجالات الدراسة والعمل.

من أشهر هذه القوائم مبرونج للميول المهنية Strong Vocational insert Black وسجل التمهيل كودار Kudar preference Record حيث يرس الشخص فيها أنه يحب أو لا يحب أو لا شعور لديه تجاهها.

ظهرت المقياس لأول مرة في سنة 1939 ثم شيعتها ثلاث طبعات تالية خمس لاسماء A, B, C وصدرت الصورة (C) سنة 1948 باسم سجل الاتصالات شخصية بينما صدرت الصورة (E) سنة 1964 باسم مقياس الاهتمامات العامة وهي عبارة عن مقياس عميقة أصغر أصغر مما يوجد في الصورة (C) Chasse, 1978. وتقاس بطريقتين كود الاهتمامات في المستويات التعليمية التي تبدأ بالأعدادية وما بعدها وحتى مستوى لرسولين وهي لتناول الجوانب الثلاثة الاعمالية الكلية:

1- الاهتمامات المهنية، Vocational ويمكن الحصول فيها على درجات ورتب مئة عشرة مجالات مهنية تخصصية هي: الأعمال، الهندسية، التقنية، الحسائية، البصرية، لقيدية و الاضاعية، الفنية، الادبية، الموسيقية، الخدمة الاجتماعية ثم الكلية

2 لاهتمامات الوظيفية، Occupational ويمكن الحصول منها على درجات يُشهر كل منها في وظائف مختلفة من بين (38) وثلاثة تقييمها البنود مثل: ملاح، شخصي، مهندس، مهندس... الخ.

3 اهتمامات شخصية Personal او انماط سلوكية. وتهدف لقياس خمس سمات وخصائص عريضة للسلوك ينظر اليها باعتبارها متعلقة بمجموعات معينة من الخصائص كما انها ذات قيمة تمييزية من التعرف على انماط اهتمامات الاخر (مؤيد مرجع 1989 بتصرف).

3- قوائم لشخصية Personality Inventories : يقدم في قوائم الشخصية اسئلة عديدة لتناول جميع جوانب الشخصية من حيث القوة والضعف مثل انبساط، انطواء، مهارات اجتماعية، علاقات عامة، طريقة مله وقت الفراغ وغير ذلك وغير ذلك كثير ثم بعدها بحكم ونتيجة إجاباته على هذه الاسئلة على شخصيته وفق معايير محددة.

ومن الامثلة على اختبارات الشخصية

(1) اختبار ايترك للشخصية Bysenck Personality Questionnaire حيث صدر في 1976 وهو تطوير أحدث لاختبار ايترك للشخصية ويعتمد على المفاهيم ذاتها التي قام عليها قياس الشخصية لديه، وبالإضافة لبعض الاتساق و بعضية لذين تقسهما بطارية ايترك للشخصية، فإن هذا الاختبار يقيس بعد النفسية Psycho-

ness) وبعد الاجرام Criminality ويتكون المقياس من 101 عبارة تعطي لاجابات حسنة وهي الابسيطة العنصرية الذاتية، الاحرام ثم الكذب

(2) اختبار رورشاخ يقع الحبر Rorschach Inkblot Test وضع هنري رورشاخ لعليبي النفسي لسويسري اختباره يقع الحبر بعد تجارب استمرت عشر سنوات بدأ في عام 1911 م في محاولة لاستخدام يقع الحبر كمادة اختبار نفسي، و كان يشاهد في هذا المجال هو الابرز والامع نضافاً مما جعل الفضل ينسب اليه في مستخدم يقع الحبر في تشخيص وقياس الشخصية، يتكون الاختبار من عشرة بطاقات ورقية مصور على كل بطاقة بقعة حبر مثالية الجانبين، وخمس من هذه البطاقات تتكون من انوار الاسود وطلالة الرمادية، بينما تتضمن بطاقتين أخريتان لست افساحية من اسود الاحمر. وتتضمن البطاقات الثلاث الباقية بعض الطلال املونة

يقدم انما حص للمفحوص البطاقات تباعاً ثم يطلب منه ان يفكر ما يراه في كل بطاقة و ما يمكن ان تمثله. وبما ان يقع الحبر الموجودة على الورقة تبدو مسطحة عامية ولا معنى، فإن الطريقة التي يدرك الفرد بها مادة الحبر او بنية سمك الحبر، لا اساسية للجانب السيكولوجي أي أنها ستبدو فقرات الاختبار بمثابة شاشة مسطحة عليها المفهوم خصائص تفكيره واحتياجاته وقلقه وعمره (Anstasi, 1976).

(3) اختبار تعميم الموضوع Thematic Apperception Test (T A T) يتكون لاختبار من (20) بطاقة (19) منها صور عامية بالابيض والاسود وواحدة بصفاء لا تحمل أية صورة. يطلب الماحص من المفحوص فيها ان يروي قصة تتفق مع كل صورة، بدءاً بالاحداث السابقة للصورة، ثم احداث الصورة نفسها، ثم نهاية لقصة التي لا ترويها للصورة، وعادة ما يذكر الماحص للمفحوص ان هذا الاختبار يقيس التخييل ام بطاقة البصفاء فيطلب فيها الماحص من المفحوص ان يتخيل صورة ما على بطاقة وأن يصفها ويروي قصة من هذه الصورة المتخيلة. ووفقاً لهذه الاجراءات التي وضعتها مورغن (Morgan) صاحبة الاختبار هي دليل الاختبار يطبق لاختبار صي مرحلتين، عشر بطاقات في كل جلسة على مدى ساعة واحدة لكن جلسة

مجموع بيانات الاختبار هو (30) بطاقة يستخدم منها (20) بالنسبة للمصحوحين
لواحد وتستبدل بعض البطاقات بغيرها في حالة الاندثار أو الإطعام أو كبر السن
ويستخدم بعض الأكاديميين أو الملاحظين صوراً مختصرة في إعادة عشرة بطاقات
يتم اختيارها من الاختبار ككل وهو (30) بطاقة (Anisat, 1976).

4- سلائم الاتجاهات Attitude Scales : تدرس بواسطة هذه السلائم اتجاهات الأفراد ثم
يحكم عليها بعد معرفتها ويتألف سلم الاتجاهات من عدة أسئلة يبين المذهب موقفه من
مضمونها، وذلك بالإجابة بنعم أو لا أو وافق أو لاوافق. فإذا أراد المدرس أن يدرس
تجاه طلابه نحو الاتجاه الديني فإنه ي طرح على كل واحد منهم عدة أسئلة مشابهة
كما يلي:

- | | | |
|--|-----|----|
| 1- هل نذهب إلى الصلاة في المسجد | نعم | لا |
| 2- هل ترحب في الانضمام إلى الجماعات الدينية | نعم | لا |
| 3- يجب الإنكار من بناء المساجد في كل دول العالم | نعم | لا |
| 4- أؤدي الركعة ستوراً عن نفس راضية | نعم | لا |
| 5- يجب تشجيع المسلمين في الأقطار الأخرى | نعم | لا |
| 6- يجب تشجيع الدين في جميع الصنوف وحتى هي الجامعات | نعم | لا |

وبعد انطرح على إجابات الطلبة على هذه الأسئلة والتي قد تبلغ 50 سؤالاً لتبين تحديد
المذهب و عدم تحسنه لما يتصل بالدين وتحكم عليه بأنه صديق أم لا وقد يكون هناك
درجات تبين شدة دينه أو ضعفها .

5- الاستبيان Questionnaire : الاستبيان هو عبارة عن مجموعة من الأسئلة تدور حول
موضوع معين تطرح وترسل إلى الأشخاص المعنيين سواء بالهدف أو بالبريد من أجل
الحكم على خاصية معينة مثل تأهيل المدرسين، استخدام وسائل تعليمية، طرق تدريس
محبذة... الخ .

6- المقابلات Interviews : استبيان شفوي يلجأ إليه بعض الباحثين من أجل الحصول
على معلومات حول موضوع ما وتعتبر إحدى طرق التقييم كما تستخدم هذه الطريقة
من أجل التعرف على بعض جوانب الشخصية والاهتمامات والميول وهي طريقة قديمة
لا يمكن الاستغناء منها في كثير من الأمور.

ومقابلة هي علاقه اجتماعيه. مهنة فنيه. تحدث وجهاً لوجه بين المرشد والمعمّل في جو عملي سوده. ثقة بهدف جمع المعلومات والوصول لحلول مباديه

انواع المقابلة لقسم المقابلة بصوره عامه الى ما يلي :

- 1- مقابلة عيسيه وتتم بهدف التعاون بين المرشد والليل والتمهيد لمقابلة اخرى.
 - 2- مقابلة لتقصيره: تستغرق وقتاً طويلاً لحل مشكله طارئة او قد تكون سببه مقابلات أطول.
 - 3- مقابلة الفرديه: تتم بين المرشد وعميل واحد.
 - 4- مقابلة لجماعيه: تتم بين المرشد وجماعه من اعملاء.
 - 5- المقابلة مقيدة (اختنه) وهي تنور حول موضوعات محدده وتحدد استلثها سماً وهذه سوع يوفر الوقت ويضمن الحصول على معلومات محدده ويراعى عليها تحد من حرية المعمّل في الحديث.
 - 6- مقابلة حره. توفر الحرية للمعمّل في الحديث وتتم بطريقه تعار بالحرية والتلقائية عبر ايه في حالة غياب الخيره تصبح مضيقه للوقت.
- تسم بماده من حيث هدفها الى.

- 1- المقابلة لجمع المعلومات.
- 2- المقابلة الارشديه او العلاقيه (الكلينيكيه) عايتها العمل على حل المشكلات التي تواجه المعمّل ولاسهام في تحديق تواعقه، ويتضمن ذلك التشخيص والعلاج (لويس ميكه، 1985)

مميزات المقابلة:

- 1- الحصول على معلومات لا يمكن الحصول عليها بوسائل اخرى من مشهر و تفاعلات المعمّل.
- 2- تتيح الفرصه للمعمّل للتعبير عن اشغالاته.
- 3- تعمي المسئوليه الشخصيه لدى المعمّل.
- 4- تصبح للاستخدام لدى فئات من مثل الاميين.

صوب تقسية

1- اعماض الصديق والثبات.

2- تأثير نفسير النتائج بعوامل ذاتية.

3- تحتاج الى وقت طويل

7- لسجل التراكمي Cumulative Record احدى وسائل التقييم وعدياً ما تد تخدم هي المدرس - السجل التراكمي لطلالب حيث يوجد في هذا السجل تحصيله لعلمي منذ بدءة دخوله إلى المدرسة ومعلومات عن وضعه الصحي، ومن شاماته، ولعقوبات لشي نالها، والجوائز وهوياته، وميوله... الخ

8- ملاحظة احدى وسائل جمع المعلومات أو البيانات عن الشخص أو الجماعة في موقف معين وسجل ما تم مشاهدته أو ملاحظته.

مميز ملاحظة

1 تروى معلومات لا تمتطيع الحصول عليها بغير هذه الطريقة.

2 تصلح مع الاطفال ومع الكبار.

3 يستطيع ان يتأكد من صلق النتائج بتكرار المشاهدة دون علم الملاحظ.

4 امكبه دراسة السلوك في مواقف طبيعية.

عيوب الملاحظة

1- تعيب وقتاً طويلاً

2- قد تتدس لعوامل الذاتية لذا قد يشك في نتائجها

3- يظهر الشطص، الملاحظ من سلوكه اذا شعر بأنه تحت الملاحظة ويظهر هذا واضحاً في شرفة الدرس عندما يحضر للوجه أو مدير المدرسة الى غرفة الصف فالمعلم لا يكون سرياً طبيعياً.

9- هناك وسائل متعددة أخرى مثل السجلات القصصية، وقوائم الميول والتقدير والاحتبارات الاستقامية والملاحظة .. الخ وجميعها يمكن استخدامها لوضع تقرير عن شخص ما .

أنواع التقويم

التقويم التكويني

يُعرف التقويم التكويني على أنه عملية منهجية منظمة عرسها ترويض المعلم والمتعلم بالتمسية لراجعة من أجل تحسين عملية التعلم والتعليم حتى يتمكن الطالب والمعلم من معرفة مدى تقدم الطالب في المادة المراسية وهذه العملية ليس لها بداية أو نهاية وإنما تبدأ مع عملية لتأسيس وتنتهي معها فالمطالب يعرف الأخطاء في طريق الأسئلة والمناقشة التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف فيتعرف على أخطائه ويحسنها ويتعرف على أخطاءه في الإحصائية فتثبت لديه وكذلك المعلم يتمكن من طريق مناقشة الطلبة من معرفة مدى تقدم الذي حصل عند الطلبة ومدى فهمهم للموضوع المطروح فعند تذكرو من أن هذا الموضوع قد تعلمه بشكل جيد فإنه ينتقل إلى موضوع آخر وهذه الطريقة يتعرف على أخطائه في صال (من) مرور المعلم أكثر من الطالب (من) وبعد ذلك ما هي نسبة سفيريه من مجموع الكلي للطلبة الذين تم تعلمهم عند ذلك يتمكن من وضع لحظا الملاحية لتدريه لطلابه ونوجههم إلى أفضل الطرق المناسبة لتعليمهم . أما سفير يعرف المعلم على الصية للتغيير بينهم وتعديل تعلمهم فهي ما يلي :

- 1- حسب لبيثة التي يمارها المعلم للطلبة وتصحيحها فيتعرف الطالب على أخطائه بعد تصحيحها من قبل المعلم .
- 2- سافشت التي يديرها المعلم حول انقضاء المهلة في المادة بواسطة يستطيع الطالب معرفة حوته التصحيحية من الخاتمة فيركز على الصبح ويأخذ الخطأ .
- 3- عند طلب المعلم من تلاميذه تصحيح أو شرح ما تعلمه أثناء الحصة بعدها يستطيع أن يوجه المعلم الطالب إلى تقاض القوة والضعف .
- 4- لأسئلة تقصيرة التي يطلب فيها المعلم من الطلبة الإجابة عليها أثناء الدرس في هذه الطريقة سيتعرف الطالب على مدى معرفته بالموضوع .
- 5- وخلاصة هامة عند المراجعة في بداية الحصة أو في نهايتها عندما يطلب المعلم من الطالب سرجاع ما تعلمه وما هو مبني عليه في الحصة الحاتية هل هناك علاقة بين ما تعلمه سابقاً وبين ما يتعلمه الآن .

غير من التقييم التكويني

للتقويم أغراض عدة يمكن إجمالها فيما يلي

- 1- هو سطرته يتمعرف المعلم ويتمكن من الحكم على مدى صلاحية الطريقة أو الأسلوب الذي يُدرس فيه .
- 2- يمكنه معرفة مدى مناسبة هذه المادة للطلبة هل تتناسب مع إمكانياتهم لمقابلة و لجمعية هذا كانت كذلك هل نتائجهم تكون جيدة علاوة على أن تعلمهم مع المادة يكون يصبأ بشكل جيد يمكن ملاحظته من قبل المعلم
- 3- يستطيع المعلم مراقبة تقدم التلاميذ وذلك عن طريق الأسئلة والمناقشات التي يديرها د حل عرفة الصف .
- 4- ثرو- هذه لطريقة المعلم والمعلم بمدى تقدمه وذلك عن طريق الاختبارات الشفوية و تحريرية والأدائية.
- 5- يمكن للمعلم التعرف على الطلبة الذين يحتاجون إلى وسائل جديدة مثل تكرار المادة أو توجيههم إلى كتب أو دوريات لزيادة معرفتهم في المادة
- 6- تثبت نتيجة المراسلات التي قام بها الكثير من علماء النفس أن المعلم حر- د ثقته بفعله وتردد دافعيته للتعلم عند معرفته أخطائه وعند قيامه بتصحيحها نفسه أو أمعه من قبل المعلم.
- 7- د المعلم رد- تمكن من معرفة الخطأ والصواب في تعلمه هل ذلك يُرشد من تثبيث تعلم لديه ويمكن من الاحتفاظ به لمدة طويلة .
- 8- اسم الجيد يساعد على انتقال أثر التعلم من اتجاهات متعددة فيمثل بطريقة لتي تعلم به إلى تعلم موسوع جديد ويساعد التعلم الجديد في تعلم موضوع آخر أيضاً وسائل لتقويم التكويني
- 1- الاختبارات القصيرة التي يعطيها المعلم أثناء الحصة .
- 2- المناقشات التي ترو داخل شرفة الصف بين المعلم والطلاب وبين الطلبة معاً .
- 3- الزوجيات التي يعطيها المعلم للطلبة للإجابة عليها كواجب بيتي وتصحيحها من قبله وعادتها إلى الطالب
- 4- قولهم بالتقدير .

التقويم الختامي

تقويم لختامي هو التقويم الذي يقوم به المعلم في نهاية الوحدة الدراسية أو في نصف العام أو غير ذلك ويكون عادة بواسطة أسئلة شاملة تغطي الموضوع الذي تم تسمه خلال فترة زمنية طويلة وذلك من أجل تقويم الطالب لتقدمه إلى صف آخر أو تحديد مساره التعليمي الأدبي، العلمي، الزراعي، الخ.

أو تقويم المنهج المدرسي أو أسلوب التعلم وفي الغالب يغطي في نهاية التقويم شهادة تبين للطالب معنوا في التحصيل .

ويستخدم هذا النوع في التقويم لمعرفة مدى تحقيق الأهداف أو ضبط عملية التعلم أو ترميم المنهج الدراسي والتتبع أداء الطلبة مفضلأ وإصدار أحكام الصالح ورسوب والكمال وكما يمكن استخدامه للمقارنة بين الشعب والمعلم مدى جودة مسويه مع في التدريس ويمكن استخدامه للمقارنة بين أساليب التدريس الذين يدرسون شعب معينة كما يمكن استخدامه لمعرفة مدى تقدم الطلبة والمقارنة بين التمر وتحصيه التحصيلي والسي

أنواع الاختبارات

أما من حيث الأداء على الاختبار فيمكن تقسيم الاختبارات إلى ما يلي :-

1- اختبارات انشائية تعتبر الاختبارات انشائية من أقدم أنواع الاختبارات ومن أسهلها أيضاً حيث يقوم المعلم عادة باختيار الطلبة عن طريق المعادلة وحسب هذه نظريته أما أن يقدم لاختبار للطلاب بوجود أسئلة أو بإخراج الطلبة من المصل وإدخال كل طالب لوحده، هذا النوع من الاختبارات لا يمكن قياس بعض التحصيل (لا بها فحن لا يستطيع قياس سلامة النطق مثلاً عند الأفراد إلا بواسطة مثل هذه الاختبارات ولكن لهذه أسطورة صوب كثيرة نذكر منها ما يلي :

- 1- لا تتصف بالموضوعية إذا ان ذاتية المصاحص تتأثر بموامل متعددة مثل معرفة شعب وعلاقة المعلم به والمظهر الخارجي للشخص وغير ذلك كثير
- 2- لا يمكن أن يصح المعلم أسئلة مشيوية في الصموية لجميع الطلاب .
- 3- يكثر شعور الحبل عند الطلاب على إجابته .

- 4- تحتاج إلى وقت ضئيل للأجراء.
 - 5- غير ذهنية هي نتائجها.
 - 6- لا تشمل جميع الجوانب المادة التعليمية .
 - 7- يمكن لمعلم الصدفة أن يؤثر على نتيجة الطالب
 - 8- قد تتكرر الأسئلة من قبل المعلم مما يساعد الطالب على الحصول على علامات لا يستحقها
 - 9- يجب عمل النموذج دور بارز في نتيجة الطالب.
- 2- لاختبارات الموضوعية سميت هذه الاختبارات الموضوعية بهذا الاسم لأنها لا تتأثر بسايج فيها بدائية التصحيح وذلك بسبب وجود جواب محدد لكل سؤال ويجب لا يختلف عليه و هي تصحيحه اثنين كما ان الأسئلة تكون شاملة للمادة او لمعظم اجزائها مما يساعد على قياس قدرة الطالب بدقة ومن ثم الوقوف على نقاط ضعف وقوة المتعلم
- كما ان نجاح في هذه الاختبارات لا يخضع للصدفة وإذا حصل ذلك فهو تطبيق معادلة تصحيح المعلمين تلقي أثر الصدفة لذا فهي بإمكان المعلم أن يكون واثقاً تماماً و على يقين من أن العلامة التي حصل عليها الطالب تعكس قدرته الحقيقية او تمثيلها تعبيراً صحيحاً
- معادله لتصحيح التخمين هي $E = \frac{X}{1 - \frac{X}{N}}$ حيث
 ع : العلامة الحقيقية.
 ص : الاجابات الصحيحة.
 ح : الاجابات الخاطئة.
 ن: عدد الاحتمالات مثل صح وخطأ هي (2) اختبار من اربع اجابته (4) وهكذا .
- هذا النوع من الاختبارات له أنواع متعددة منها
- ا- التصويب والخطأ True - False Type : هذا النوع شائع لدى كثير من المعلمين وهو

سهل وضع وسهل التصحيح ومرغوب للمطال لأنه لا يحتاج إلى جهد كبير وسببة لتعدين فيه عالية هي 50%.

ب- اختبارات موزونة أو المطابقة أو الريط Matching Type : هذا النوع شائع أيضاً عند المرسين ومرغوب لتلاميذ أيضاً حيث يطلب فيه من التلميذ الريط بين ما هو موجود في القائمة أ والقائمة ب .

مثال : ريط بين المواسم والبلدان التالية

الأردن	دمشق
بيروت	
سوريا	بغداد
العراق	عمان
	حدي

ج- اختبارات اكمال القورق : يطلب فيها من التلميذ أن يكمل عبارة ناقصة كمية مهمة مثل

عاصمة المملكة العربية السعودية هي

د- الاختيار من متعدد : هذا النوع من الاختبارات هو الأكثر قبولاً لإداره أسريه وهو يتألف من جملة أسئلهية أو ناقصة يتبعها مجموعة من المصطلحات حدها صحيح أو أكثر صعبة من غيره ومن الأمثلة على ذلك :

وحد من الثانية يعتبر من رواد المدرسة السلوكية.

أ- فرويد ب- أدلر ج- سكلر د- بياجية

مزاج صفة للاختبارات الموسوعية :

1- تمنع لتقدير الذاتي .

2- تنفدي غموض الإجابة .

3- تمنع لأجدهت الخاطئة .

4- تشمل مضار كبير من المادة .

5- سهولة لطالب والإدارة المدرسية .

6- تمادي تأثير المطبوعة .

7- يسهل بواسطتها عمل مبرير

8- سهولة التصحيح

ومن مبرراتها

1- صعوبة في وضع الأسئلة

2- لا تساعد على منح الشحمر القدرة على التعبير .

3- يسهل فيها التعميم .

كثيرة فقرات الاختبارات الموضوعية ،

إن مصاح ،توثيقي للاختبار العمل هو كتابة الفقرات بحيث تعبر عن لطلبة سيق
حقنوا لتحدث التعليمية المواد قياسها والذين لم يحقوها . إن العبرة يجب ألا تنحصر
في وضع أسئلة الدكي من الإيجابية ،الصحيحة ،والسبب نفسه بجملة ألا تتضمن ما يساعد
حساب عمر الدكي على الإجابة الصحيحة . إن قواعد بناء الفقرات معدة حسب
سببهم كمرشد ودليل في كتابة الفقرات . مزيد من التفاصيل حول كتابة الفقرات يمكن
أن يوجد في كتب 'تقياس' .

قواعد عامة لكتابة الفقرات

في كتابة فقرات الاختبارات الموضوعية يعتبر فناً يتطلب ممارسة وتدريباً كبيرين .
وهي أية حال ،حتى الشخص المتدني يستطيع كتابة فقرات ذات نوعية جيدة إذا ما اتبع
بعضاً من لقواعد الهامة . إن قواعد كتابة الفقرات التي سيتم عرضها ،مع أنها قاسية
للتطبيق في الاختبارات معيارية المرجع ومحكمة المرجع ،إلا أن لها اعتباراً خاصاً في أنواع
لثاني حيث أن كل فقرة تستخدم كمقياس مباشر لنتاج تعليمي هام .

• يجب كتابة فقرة الاختبار بحيث تحدث السلوك الموضح في نتائج لتعلم فعلمية
تخبر الفقرات المناسبة للنتاجات التعليمية المنوي قياسها هي مسألة تحكيم منطقي ،
وتتألف من المقارنة بين الأعداد والالجاز المحدد هي نتائج التعلم . إن نموذج فقرات

الاحتياط بـسبب الأساليب الجديدة وظيفة الاختيار والاختيار الموقوع. والمدرسة التي تستخدم حركات أكثر انتظاماً لربط وظيفة الاختيار بنتائج التعلم قد تم كسبها. لا يسهل في هذه المرحلة من التطوير يوجد لها تطبيقات متعددة هي بناء الاحتياطيات النفسية.

2- يجب كدشة لفقرات بحيث تكون ناهمة المراد انجازها وأصحة ومعددة ويتم تحقيق ذلك عن طريق الحوصص والصاية، واستخدم لغة بسيطة ومباشرة في صياغة المشكلة. وتباع هو عد الترفيع المسيحية. ان العموص في الفقرات يعتبر مصدراً للقلق، هي حين نستخدم اللغة السليمة الفاعلة يعتبر العلاج لذلك.

والمفردة يجب صياغتها بشكل دقيق بحيث يكون الهدف منها واضعاً سطوياً، فالهدف ليس ان يعمل لطالب في الوصول للإجابة المسيحية للفقرة بسبب عدم فهمه للإجابة المتوقعة منه.

3 يجب كتابة لفقرة بحيث تكون المادة غير الوظيفية ليست محتواة بها، فالمفردة يجب ان تحوي مادة ذات الصلة المباشرة فلا يمرر لإضافة كلمات لا تتعلق به. هدف واحد سمرة مما يطبقها، وقد يفسد ارباكاً للطالب أو يزود بمفتاح الاجابة لاحتل لكلمات في الفقرة النهائية من نوع الإجابة القصيرة :

تصريح شرات الجوية تعتبر أكثر دقة هذه الأيام لأن هناك عدد من الأوقات تستخدمه عباس حالة الجو. اذكر اثنين من هذه الأدوات؟

والعلم يريد الطالب أن يصيغ اثنين في هذه الأدوات، فإماداً لا يستعمل غيره أكثر دقة؟ فليس لتطويل يزيد عبء دراسة العمرة ولا يفهم توصيحها.

4- يجب كتابة لفقرة بحيث لا تتركز العوامل غير المناسبة الطالب من الاجابة لصحيحة فاللفقرة يجب أن تصمم بحيث تحدث نمطاً محدداً من الانجاز، وحتى يتحقق ذلك فإن تأثير العزم من غير المناسبة يجب تحقيقه الى أكبر درجة ممكنة. فاحتياط للحصول على سبب المثال يجب أن تكون كلماته وبساته سهلاً قدر الإمكان للسهولة دون أن تشوه المقصود على الشذوذ النتائج وبشكل مماثل فإن احتياط الاستدلال الرياضي يجب أن يعطي أهمية قليلة للمهارات الحسابية حيث أن عملية انتعاش أو الفشل تمكس لفرق هي لفقرة على إصدار الأحكام أكثر من لفقرة الحسابية إن الاستجابة لفقرات

- لاختيار غالباً ما تتضمن أكثر من نوع الملوك، وما مريد هو كتابة المقررات بحيث يؤدي إلى زيادة الملوك المحد في نتائج المتعلم، ونقل المفاهيم الأخرى.
- 5- يجب كتابة المقررات بحيث لا توصل الإشارات غير الملائمة للطالب إلى إجابة الصحيحة. فعند تحضير الامتحان فإن الإشارات غير الملائمة يمكن إدراجها في مقرة دون إعطائها اهتمام خاص، وبعض هذه المقابح والإشارات والأخطاء الشائعة:
- أ. الخطأ هو عيب يؤدي إلى امتداد بعض أو كل البدائل الخاطئة.
 - ب. لا تساق المعطى الذي يؤدي إلى جعل الإجابة الصحيحة واضحة.
 - ج. بعض المقدمات الخاطئة مثل (أحياناً، دائماً) تزيد من احتمالية كون بديل صحيح أو خاطئ.
 - د. عوامل متنوعة مثل (الجملة المطروحة المقصدة تتجه نحو كونها صحيحة) فالحرر و غير مثل هذه الإشارات تجعل من الممكن تجنبها أثناء الكتابة. كما أن حسب من أحد زملاء مراجعة المقررات بعبارة، فائدة لاكتشاف مثل هذه الأخطاء التي تعود إلى طبيعة الضعيف إلى الإجابة الصحيحة.
6. يجب كتابة المقررات بحيث لا تزود الطالب بمفتاح أو إشارة لإجابة مقررات أخرى. ويجب الاهتمام الكافي أثناء كتابة الفقرات حيث أن المادة المحولة هي مقرة ما قد يروى الطالب إجابة حرجية أو كلية لمقرة أخرى. ويحدث هذا غالباً إذا تضمن الاختبار الواحد أسئلة اختيار من متعدد وأسئلة إثباتية هي نفس الوقت. هذا كى هناك اسم أو معلومات مطلوبة هي سؤال من نوع الإجابة القصيرة، فإن مثل هذا الاسم أو المعلومات قد ترد في مثل سؤال من نوع اختبار من متعدد. وكما هو الحال مع أنواع المقررات الأخرى فإن مراجعة المقررات قبل وضعها بشكلها النهائي يعتبر أمراً كافياً لتجنب لخصاً.
- 7- يجب كتابة المقررات بمستوى صعوبة ملائم وهذا يتوقف على نوع الاختبار. ففي الاختبارات مسحية المراجع يتم تحديد صعوبة المقرة في ضوء نتائج التقييم المراد قياسها. وبشكل مثالي نتائج الاختبارات التحكم يكون لها مستوى صعوبة منخفض، ولا يجب التقييم بأي محاولة لزيادة مستوى الصعوبة.

تعدّ تحضير اختبار لقياس درجات التحصيل فإن مدى متعدد من المعنوية لكن عرض يعتبر أمراً مرغوباً فيه. ونحتاج هنا لبيان فقرات تتراوح من السهولة إلى الصعوبة بحيث يمكن قياس درجة تقدم الطالب نحو الأهداف التي لا يمكن تحقيقها بشكل كامل. ولما قرر مستوى صعوبة الفقرات لا يعتمد ضرورياً لقياس مدى التحكم بالحد الأدنى من الأساسيات، لكنه ضرورياً لتعديد المستوى الأعلى من التحصيل الذي حققه الطالب .

8- يجب كتابة الفقرة بحيث يوافق عليها خبراء معينون. هناك صعوبة متعددة لوجه هذا المعيار عند بناء الفقرات بمرص قياس المعرفة لمعلومات واقعية فالأسئلة مثل «من، ما، متى» تكون لها إجابة واحدة واضحة وصحيحة، عند بناء فقرات بمستوى مهم للمعبر، والتفسير هنا يحتاج إلى ضاربة خاصة، وهذا موقع من الطلب أن يحذر أو يشير إلى الإجابة الأفضل، أو إلى الطريقة أو لتفسير الأفضل.

وهذه صعدا تحكمية لطلب إجابة واضحة ومعددة، وكما هو متوقع أن تكون هي هذا المجال.

9- يجب كتابة الفقرات بصورة إيجابية ما أمكن للأسباب الثلاثة التالية

أ- من الأفضل من وجهة نظر تعليمية التأكيد على الحقائق، المفاهيم، والمبادئ التي يربطها من الطالب تعلمها وليس استثناءها .

ب- معروف الطالب (الاحالة) لا يؤكد أنه يعرفه (احالة) فقد يعرف الطالب أن سحب اسيريز ليست مؤشراً على قنوم جهة باردة، لكنه لا يعرف نوع السحب التي تشير إلى قنوم هذه الجهة.

ج- إن كلمة (لا) غالباً ما تكون بافرة في العشرة ويجيب الطالب كما لو كانت الجملة موجبة.

10- يجب كتابة الفقرات بحيث تكون عينة كافية لقياس نتائج التعلم، إن جدول لمعلومات يعمل كمؤشر وموجه لكتابة الفقرات، ويجب الإشارة إلى عدد الفقرات التي يجب جمعها في كل خانة من خانات المحتوى اللازمة لقياس الأداء، حيث أنه من مرغوب تصميم النتائج لكل نتائج تعليمي .

كما أنه من الضروري توسيع جسر المواصفات وزيادة فقرات الاختبار لتغطية كل جوانب التعليمية، ويجب التأكيد على النقطة الأساسية، وهي تصميم الاختبار عدداً كافياً من فقرات من أجل التفسيرات المتوي عملها كما أن كتابة الفقرات يزود بالوقت الكافي لعمل تدقيق نهائي مدى ملائمة هيئة أسئلة الاختبار

بدء فقرات ذات الإجابة القصيرة:

إن هذا النوع من الفقرات يمكن كتابته بشكل سؤال أو تكملة كما يلي

- ما هو اسم الأداة المستخدمة لقياس الرطوبة النسبية في الهواء؟ (هيغروميتر)

- الأداة المستخدمة لقياس الرطوبة النسبية في الهواء تسمى (هيغروميتر)

ب- صيغة (سؤال) عادة ما تكون طبيعية لطلبة المدارس الأساسية وتؤدي إلى صياغة صحيحة لمشكلته، وبحسب صياغة الجملة بمثابة وحرس بحيث يكون هناك إجابة واحدة صحيحة فقط .

ج- هذه التغيرات تعتبر ذات فائدة أساسية في قياس المعرفة والمهارات المستخدمة في حل مشاكل رقمية، لكنها غير متبعة في قياس المعلومات في مستوى الفهم والتطبيق . فإنها هي لاختبارات معكبة المرجع منها في الاختبارات المصممة لتحسين المستوى .
هذه بعض القواعد الخاصة الواجب مراعاتها عند بناء هذا النوع من الفقرات .
ملاحظة : - يتوجب المام بالاحتبارات الموضوعية، وهذه القواعد الخاصة هي:

أ- أن تكون الإجابة محددة برقم، كلمة، أو عبارة مختصرة

ب- أن يكون هناك إجابة واحدة وصحيحة للفقرة.

ج- أن تكون الفراغات المخصصة للإجابة متساوية في الطول حتى لا تعمل كمؤشر للإجابة .

د- أن يكون الفراغ في نهاية الفقرة .

هـ- يجب الإشارة إلى درجة الدقة المطلوبة إذا كانت الإجابة رقمية (الإجابة إلى أقرب مئتين عشريتين مثلاً) .

ز- أن هذا النوع من الفقرات سهل البناء نسبياً لكن كتابته تتطلب اهتماماً في صياغة

بناء فترات الاختبار من متعدد،

إن هذا النوع من الفقرات يتكون من 'لثن ويكون على شكل سؤال، أو على شكل جملة غير دالة، وعدة إجابات محتملة هذه الإجابات تسمى بدائل وغير صحيحة منها ما تسمى مموهات وظيفتها التمييز على الطلبة الذين لم يحققوا النتائج التعليمية المراد قياسها والفقرتان التاليتان توضعان استعمال التي مرة بصيغة السؤال وأخرى بصيغة جملة غير دالة .

- أي من لأثر التلابة يعتبر الأكثر فائدة هي التليق بالطقس؟

أ- لأومومتر ب- البارومتر ج- التهجرومومتر د- لثرمومومتر

- يستخدم مقياس (سوفورب) في الخرائط الجوية ليشير إلى :

أ- لضعف لجوي ب- درجة الحرارة ج- هطول الأمطار د- سرعه لرياح

ب. من يجب أن يبين مشكلة واضحة ويمكن الحصول على ذلك بسهولة عندما يكون من صعبة سؤال يجب على المبتئين أن يبدأوا بصيغة السؤال أولاً - كتريب حب أنه، ثم ينتقوا بعد ذلك إلى صيغة الجملة غير انتظمة عندما يؤدي هذا إلى أثر دالة

يعتبر هذا النوع من الفقرات ذ' فائدة لقياس النتائج التعليمية في مستوى المعرفة والمهم و يحسب كما أنه الأكثر استخداماً في الاختبارات الموضوعية، وحيث أنه يتم حيار الإجابة هي هذا النوع لا كتابتها، فإن المراد يجب أن يبدأ بكتابة هذا النوع من الأسئلة وصيغة الاستقل، لى نوع آخر من الأسئلة يجب أخذها بالاعتبار عندما يكون هناك فائدة في ذلك فمعى مسهل المثال وفي الحالات التي يكون فيها بدلين فقط (سوق/تحت) فاستخدام الأسئلة من نوع (صح/خطأ) يكون هو المفضل، وعندما يكون هناك تجدر في المجموعة مثل (زمن حرائط وأسماؤها) فإن استخدام فقرات انطابقة يكون هو الأفضل . باستثناء هذه الحالات فإن أسئلة الاختيار من متعدد تفضي الأكثر ملائمة لقياس لنتائج اتشيمية .

هناك بعض لقواعد الخاصة الواجب مراعاتها عند بناء هذا النوع من الفقرات إضافة إلى بقواعد اأدعة للاختبارات الموضوعية، وهذه القواعد الخاصة هي:

- أ- يجب أن يمثل متر السؤال مشكلة واحدة ومحددة
 - ب- يجب الاعتماد على الإطالة والحشو وتعقيد البناء
 - ج- التأكيد على الاستثناء إذا ورد في متن السؤال. (كل ما ذكر . جاستثناء)
 - د- أن تكون البدائل مختصرة، فهي السؤال يجب أن يتسمر كل الكلمات المشتركة .
 - هـ- أن تكون بدائل متشابهة، والقواعد ثابتة هي متن السؤال
 - و- أن تكون البدائل مقبولة للطلاب بمعنى التحصيل (استخدام أخطاء قو صدية وأخطاء حافظة) .
 - ز- حسب الاشارات لإحلية المصححة مثل (التميز اللغوي، لغة الكتب، طول البدائل، إشارات القواعدية)
 - ح- ترتيب الاحداث اللغوية حسب الترتيب الهجائي، والاحداث اللفظية حسب تسلسل لأرقام
 - ص- حسب البدائل (نفس معاً ذكر، كل معاً ذكر) .
 - ي- مر جمة لتقرات التأكيد من وصيحتها وملائمتها لتناجات التعلم المراد فهمها
- وحيث أن هذا النوع من التفقات مصمم لقياس مستويات تحصيل معقدة (فهم، تطبيق) من بعض التجديد بمصر ضرورياً. فإذا طلبنا من الطالب أن يعطينا مثال عن مبدأ هـه يجب أن يكون شهر وورد في المادة المقررة، وكذلك فإن التطبيقات المطلوبة منها يجب أن تكون جديدة بالنسبة للطلبة فإذا طلبنا من الطالب إعطاء أمثلة وتطبيقات عليها معادلة لـ هو وارد في النخلة أو المادة المقررة، فإن إجاباتهم هنا لا تعدو كونها استرجاع لمعلومات سابقة
- بناء فقرات (صح/خطأ):
- هـ- لنوع من الفقرات يجب أن يقتصر على الحالات التي لها بديلين فقط، والفقرة لتالية لوضح ما ذلك.
- عندما تمر جبهة باردة هي منطقة ما، فإن اتجاه الريح يتغير (صح/خطأ) .

ويجب ملاحظة أنه يوجد حالات قليلة من هذا النمط حيث تكون هناك احتمالات فقط هي نذل مساق يتميز الريح أو لا يتميز ولا يوجد احتمال ثالث، وحتى في هذه الحالة فإنه من الأفضل أن يطلب من الطالب تحديد اتجاه الريح، وهذا يبدو منطقياً جداً - عند تمر جبهة باردة، فإن اتجاه الريح يتغير من

- أ- اشرق إلى الغرب ب- الشمال إلى الجنوب
ج- الجنوب إلى الشمال د- الغرب إلى الشرق .

إن نقطة نصف الأمسية لاستخدام هذا النوع من المفردات حيث يكون هناك أكثر منديلين تكمن في أن المفردات الخاطئة يجيبها انطالاب بشكل صحيح نسب سوء لمعوماته، ومثال ذلك :

يح بسرعة 10 أميال في الساعة يشار لها بـ (بيوفورت 5)

صائب يجيب هذا السؤال على أنه خطأ دون أن يعرف أن رقم بيوفورت الصحيح هو 3

صائب لأقل ذكاء يفكر أن رقم بيوفورت الصحيح هو 10 ولذا يجيب للمرة على أنها خطأ ويحصل على علامة. كما أن الطلبة الذين يظنون أن الرقم الصحيح هو 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9

ويجيبو لسؤال على أنه خطأ ويحصل كل منهم على علامة نتيجة سوء معومات مقدمة في السؤال .

وبصورة مختصرة، إذا كانت هناك احتمالات متعددة لاختيار التبدل (خطأ) وكانت الإجابة الصحيحة (خطأ) فهذا لا يزودنا بدليل على معرفة الطالب للإجابة الصحيحة. وفي مثل هذه الحالات العاصفة فإن مفردات الاحابة القصيرة التي تتطلب من الطالب أن يذكر رقم بيوفورت يكون المتلبس الأفضل .

وحتى إذا كانت مفردات (صح/خطأ) معددة بالحالات التي يكون فيها دليلين فقط فإنه لا ثلر هناك عوامل تحد من استغرامها في الاختبارات محكية المرجع وهذا المعامل هي

- 1- بما أن الصائب يستطيع ان يجيب بالتخمين إجابة صحيحة بنسبة 50% فإنه من الصعب أن نقرر أي الفئات التعليمية تم تحقيقها بشكل مرضي .
 - 2- ن الإجابة غير الصحيحة في الاختبارات ذات الاحادة انقصميرة و بدائل غير لصحيحة في استبارات الاختيار من متعدد كلاهما يرونا بمؤشر للأخطاء المشتركة والأفكار الخاطئة عند الطالب .
 - 3- إن الأسئلة (صح/خطأ) تنحصر على قياس نتائج تعليمية محددة نسبياً مثل معرفة المعلومات الأساسية .
 - 4- كما كان لا بد من استخدام فقرات (صح/خطأ) فإنه يجب الاهتمام و لعناية بكتابة خبر و صحة وغير غامضة. والمواعد التالية تساعد في كتابة هذه الفقرات .
 - 1 استخدام هذا النوع في الحالات التي يوجد لها بديلان فقط تكون ملائمة هـ أكثر من غيرها .
 - 2- ن تكون الأسئلة غير قابلة للحدل (جنب الحمل مات الصحة الجزئية)
 - 3- تجنب استخدام المصطلحات الغامضة واتجمل للمعدة حتى يكون السؤال قصيراً .
 - 4- تجنب لمي في الجمل خاصة الاندوالية هي انفي .
 - 5- تجنب استخدام بعض المحدثات مثل (دائماً، أبداً، أحياناً، ممكن)
 - 6- ن تكون لجمل متساوية في الطول لتقليل التخمينات الصحيحة
- وينبغي معدادها. فإنه يجب استخدامها لقياس تعلم الطالب هي الأمثلة البسرة فتمد كذلك 'لتي يكون لها بديلان فقط حيث تزودنا الفقرة بقياس مباشر لنتاج تسمي هـم مثل التمييز بين، نسب والأثر. وبين الحقيقة والرأي .
- بناء فقرات لمزاوجة / المطابقة:
- يعتبر هـ لنوع صيغة من نوع الاختبار من متعدد، ويتم استخدامها عندما يكون هناك سلسلة من فقرات من متعدد، ونها مجموعة من البدائل.، وهي مثل هذه الحالة من لأهضن وضع، المقسمة أو المتى هي عمود والبدائل هي عمود آخر، وهذا يجعل من غير

اتصوري إعادة نفس البديل لمن كل سؤال. فهي التفقرة التالية يلاحظ أن البدائل هي لعمود «ب» يمكن دراجها هي العمود «أ» لعمل خمس فقرات مستقلة من نوع لاحتير من متعدد .

رشدات : في لفراغ الذي على يعبر كل جملة هي العمود «أ» كتب الحذف الذي يمثل نوع ميموم هي لعمود «ب» . كل اسم من أسماء الميموم هي العمود «ب» يمكن أن يستخدم مرة و حبة، أو أكثر من مرة. أو لا يستخدم أبداً .

العمود «ب»	لعمود «أ»
أ- السديور	1- عيوم مضمصة ذات لون اشيب
ب- الكمولاس	2- غيوم خميمة عالية ويضاء
ج- الستراير	3- عيوم متوسطة الارتضاع، كثيفة، وذات مظهر صوفي
	4- مؤشر لقنوم جهة باردة
	5- مؤشر لمدوم جهة دافئة

ب- هذه افقرة توضح التامع الهامة لفقرة الزاوجة الجدة، فاللابة مضمصة (نوع لعيوم وخصائصها)، وفائمة انفقرات موضع الطابقة قصيرة ومتقارنة (السديات قلبه) لاستحداث المحتصرة وضعت على الجهة اليسرى، والامتجالات التبدله نسو مقرونه نكر مقسمة (يمكن إعادة استخدامها) .

وبما أن هذا النوع يستخدم لفهار الفقرة على ربط شيئين مع بعضهم هينها لتقتصر على نتائج تفهيمية محددة نسبياً، ومن الأمثل أن تبدأ بأسئلة الاحتير من متعدد ثم تنتقل من أسئلة الزاوجة فقط إذا كانت تزودنا بوسيلة أكثر ملائمة لفهار نفس النتائج التعليمية .

فوع كنية فقرات الزاوجة/الطابقة

1- أن تكون المدة متجانسة.

2- أن تكون اسمع قصيرة نسبياً

- 3- أن تكون الاستجابات، ألول أو أقصر من المقصدة.
- 4- أن توسع لاستجابات القصيرة على الجهة اليسرى، ويترتيب منطقي (هضائي أو رقمي).
- 5- لارشادات يجب أن تبين كيفية إجراء المطابقة، وأن الاستجابات يمكن ستعد مهة أكثر من مرة
- وكما هو الحال مع بقية أنواع المقررات، فإن هذه القائمة المختصرة سقو عد تزودت بقائمة قواعد عامة لنباء المقررات الموسوعية .
- 3- الاختبارات المتعدية هذا النوع من الاختبارات هو الأكثر شهوياً بين جميع المصممين وذلك سهوية وصعته فهو أكثر قبولاً عند المعلمين رغم عدم توفر الصدق و توصوعية هي سائحه ومن أشهر عيوب هذه الاختبارات ما يلي
 - 1- عدم الصدق في نتائجها أو في شعوله للمادة
 - 2- تلعب اصنعة دوراً بارزاً في حصول الطالب على علامات لا تستحقها
 - 3- يتسبب نسويد كثير من الأوراق لأن الطالب يخطئ كثيراً في أشياء اكتشفه وبموه تعديل والتغيير أحياناً .
 - 4- تتطلب إحداث حرة من التلميذ.
 - 5- قد يضع المعلم أسئلة لا تتناسب ومستوى الطلبة
 - 6- لا يمكن الماء أثر الهالة هي النتائج فقد تتأثر إجابة السؤال الثاني مثلاً في إجابة السؤال رقم (5)
 - 7- قد يتأثر لمصصح بكثير من العوامل مثل المطابقة أو الحفظ أو الترتيب.
 - 8- لا يمكن قياس الانعصبل قهاساً دقيقاً لأن الإجابات صغر محدودة .
 - 9- قد لا يتمكن الطالب من الإجابة نتيجة غموض الأسئلة لأن معرفة السؤال نصف لإجابة .
 - 10- يلغضي الطالب معظم وقته في الكتابة.
 - 11- لا يمكن إلغاء ذاتية المصصح.

12- درجة الثبات فيه قليل .

13- من الصعب وضع معايير لها .

14- لا يمكن وضع معادلة لإنزال الصدفة .

وسائل تحسين الاختبارات المقالية :

هذه وضع اختبار مقالي يجب على المعلم اتباع ما يلي:

1- أن يعدد وضع الأسئلة سلفاً ما الذي يرغب في قياسه

2- لا يتعد من كثير من المصطلحات والكلمات مثل أكتب، ما تعرف عن، أو شرح.

3- أن تكون الأسئلة من صميم المادة وليس من هوشها .

4- أن تكون الأسئلة قصيرة وشاملة لحتوى المادة أي معقدة لها .

5- أن تكون الأسئلة واضحة ومحدد فيها ما هو المطلوب أي ليس فيها عمومية .

6- تحسب كنسبة الأسئلة قبل الامتحان مباشرة .

7- يحادى حدة المدة ومدة من قبل المعلم لللاميذ لأن ذلك يؤثر على اجاباتهم.

لاختبارات الأداءية

لعل أكثر أنواع الاختبارات التحصيلية استعداداً هي الأسئلة الانشائية والموسوعية ،

الاحيد ت الادائية واسموية هي أهل شيوعاً لكنها تبقى بسط من أنماط لاختبرات التي

تستخدم كذاة في قياس المهارات، مثل العمل في المختبرات، أو تعلم اللبس، أو مجال

الموسيقى وغيرها من المهارات، وهذا التعمص من الاختبارات إذا ما تم بنؤف بشكل

مناسب فإنها سوف تحقق نتائج جيدة تنصف بالصدق والثبات .

تركز مشبرات الأداء في المادة على الطريقة أو الناتج أو عليهما معاً ففي حالة

امراف على آلة موسيقية أو أي نوع من أنواع المهارات الحركية فإن قياسا سوف يكون

موجهاً نحو الطريقة التي يتم بها الأداء المطلوب. اما في حالة الأعمال الفنية كالرسم

والنحت وما شابهه فيكون قياسنا موجهاً نحو الناتج النهائي أكثر من كونه موجهاً نحو

طريقة الموصى الى هذا الناتج ولكن في حالات أخرى، مثل الضرب على الآلة كالكث

أنواع اختبارات الأداء:

يمكن تصنيف اختبارات الأداء بالنسبة لمستويات والجمعية المرتبط الاختباري إلى أربع فئات هي:

1- **الأداء من النوع التكملي** : يختلف هذا النوع من الاختبارات عن الاختبارات لتحصيلية معتمدة كونها تعطي أهمية أكبر لتطبيق المعرفة ولتناس مهارات الأداء في المواقف التي تحاكي المواقف الفعلية مثل الطلب إلى المخصوص أن يرسم لوحة بيانية باستخدام لأعمدة أو بناء خارطة للعقش أو تصميم لشبكة كهربائية في عمارة، أو وضع خطة لتمرية علمية أو ما شابه ذلك .

2- **الأداء الخاص بتحديد النوع أو التعرف عليه** : يتضمن هذا النوع مدى واسع من الاختبارات الموقفية التي تمثل درجات متفاوتة من الرضاخية.

ففي بعض الحالات قد يطلب إلى المخصوص أن التعرف إلى أداء ما ويسمي آخراته ويحدد وظائفه. وفي مراقب أكثر تعقيداً فقد يواجه المخصوص بموقف عملي معين ويطلب إليه معالجته. وذلك كأن يجد مكن وسبب تماس كهربائي معين أو أن يحدد العطل في محرك في حالة موقفه وموقعه وأن يقترح طريقة لإصلاحه، وقد يطلب إليه بالإضافة إلى ذلك تحديد الأدوات التي تنزله في التعرف على نوع العطل، وكذلك الأدوات التي ترم عمية إصلاحه

3- **الأداء في حالة استخدام نموذج المحاكاة** : ويتضمن هذا النوع أن يقوم المخصوص ببعض الحركات، التي يتطلبها القيام بالعمل الحقيقي، مثل التلويح بالمصرب على طبة وهمية في حالة الشربة الرياضية، وممارسة الملاكمة من خلال توجيه الضربات في كيس جلدي وتستخدم نماذج المحاكاة بكثرة في مجال التدريب على قيادة السيارات ولطيارات ومعالجات التعليم المنهي المختلفة .

4- **الأداء في حالة عينة عمل ممثلة للموقف الفعلي** : تمثل عينة العمل أعلى درجة من واقعية إلا أنها تتطلب من المخصوص القيام بأعمال حقيقية ممثلة للأداء الكامل والذي يجري قياسه، مثل: إجراء اختبار لقدرة المخصوص على قيادة السيارة على طريق مهدي فيه كل الصعوبات والمشاكل التي قد تواجه السائق في الظروف العادية، أو اعطى من تلاميذ ضمن نموذج حتمي أو حديدي بالواصفات الواقعية .

خطوات بناء اختبار الأداء

من المواقف التي تشملها اختبارات الأداء يصعب صياغتها ووضع معايير مناسبة لها. وتلك هي هذه الاختبارات تحتاج إلى تحضير جهد ودقيق، ويحسن لاسترشاده عند محاولة بناء اختبارات الأداء بالخطوات التالية

1- حدد الأداء الذي يُراد قياسه بشكل واضح ودقيق. يتم أولاً تحديد الأهداف التي تنصب على أدات معينة لاستخدام صيغ فعلية من النوع تعرف على، ارسم، صمم، ... وتختص بعملية تحديد النتائج، المعينة التي تشملها اختبارات الأداء هي المادة تحسين العمل أو أداء. ستعرف على المكونات الرئيسية له، والتي تعتبر حاسمة بالنسبة لبؤى الأداء. عاج، ثم يتم اختيار عينة من هذه العوامل الحاسمة لاختبار الشخصيات فيها، وعدم يتم تحديد العناصر المهمة للأداء، يكون من الضروري وضع معاصر الأداء. صاحب في كل حالة منها. ونصف هذه المعايير الشروط التحية للأداء المقبول. فقد تكون هذه معايير معينة بدقه الأداء مثل: قياس درجة حرارة مريض لأقرب حنة عشرية واحدا؛ أو بسرعة الأداء مثل: كشف العطل في دائرة كهربائية معينة خلال ثلاث دقائق أو بالترتيب الصحيح لخطوات الأداء مثل: السرعة والدقة مثل أن يستطيع تطير أن يصنع خمسين كلمة في الدقيقة مع وجود أربع غلطات فيها كحد أعلى.

2- اختر مستوى لاسم من الواقعة للأداء المطلوب ويعتمد ذلك على عدة عوامل منها:

أ- مبيعة لأهداف التقييمية ذات الصلة فقد نجد في حالات معينة أن محسر الأداء كتابي كافٍ لأصراً، وقد نجد أن هذا المستوى لا يكفي وربما يحتاج إلى مستوى أعلى من الواقعية.

ب- لتسلسل طريقة التدريس ومتطلباتها، فقد نجد في حالة بعض المقررات أن تدريس في حالتها يتطلب التجرد إلى اختبارات الأداء الكتابية قبل الانتقال إلى الموقف العملية الحقيقية.

ج- هو من أخرى تتطلبها اختبارات عملية مثل: الوقت، التكلفة، توفر الأدوات، صعوبة التنفيذ أو خطورة، صعوبة عملية التقويم.

د- نوع الأداء ذاته - ففي حالة الاسمائيات الأولية وتشخيص الأمراض ووصف لأدوية

المسئلة بها، قد لا يكون من المناسب تنفيذ الأداء على مجموعة من المرمى
لجميعهم

3- حضر مجموعة من الارشادات تمتد جوانب لثوقف الاختباري بوصوح عندما يتم حنجر لموقف
الاحتراري، و لتعرف على المهمات النوعية التي سيتم القيام بها، تكون لخطوة ثالثة
لذلك تحضير تعليمات نصف بوصوح الأداء المطلوب القيام به والظروف المحيطة به،
و الارشادات هي حالة الاحتمار من نوع عبدة العمل يتضمن في العمل يتصمر في لعدة
مقاصد ثالثة:

أ- هدف الاحتمار.

ب- لاجهزة والمواد التي يحتاجها الأداء.

ج- طريقة إجراء الاحتمار

د- طريقة الضعيق.

4- حضر صحيفة للملاحظة التي ستستخدم في تقييم الأداء، تركز عملية تقييم الأداء على
انظرية او على النابع او عليهما معاً، ويتم تقييم الطريقة والنتائج عادة باستخدم م سلمه
تصير بالاصحبة إلى قلمه شطب، كما أن النتائج في بعض الأحيان يتقيم باستخدم م
مقياس الإنتاج، وفيما يلي شرح كل منها:

1 مقياس الإنتاج: وهو عبارة عن سلسلة متدرجة من نوعيات الإنتاج يعكس مستويات
محتصة من درجات الجودة والإنتاج. ويقيد هذا النوع من المقياس في الحكم على
معمل نوعية الانساج وغالباً ما يستخدم في تقييم الخطأ وأعمال المرم و لمشروعات
نهائية والفنية من مختلف الأنواع.

ويتلخص بدء مثل هذا المقياس في اختيار (5-7) نماذج من أعمال المطلوبة تعمل
مستويات نتائج متفاوتة من حيث درجة دقتها ومعالجتها، ومن ثم يُصنّف إلى ترتيبها من
الأعلى إلى الأدنى، وعطاها علامات من (1-7) بناءً على ذلك. ويجري بعدها مقارنة أداء
كل طالب على حدة مع النموذج المصنّف لتحديد علامته، ويعيد هذا النوع من المقياس في
تقدير قيمة الإنتاج عندما يصعب إيجاد حدود هاصلة بين مخرجاته، كما هو الحال في حالة
الرسومات والتصاميم الهندية وما شابه ذلك.

2- قائمة **Checklist** - وهي قائمة تحوي الأبعاد المحتملة التي يمكن فيها ملاحظة
 هيكل يتصل بالأداء أو الانتاج مع وجود مكان وراء كل بعد يمكن الأجابة فيه بـ نعم أو
 موجود أو غير موجود. فإذا استعملت القائمة في تقويم مجموعة من الإجراءات،
 فإن هذه الإجراءات يمكن ترتيبها في تسلسل معين على القائمة، ومن ثم يسجل
 لملاحظ أبعاد كل خطوة منها إذا كانت قد حصلت أم لم تحصل وكذلك على قوائم
 الشطب، فيما يلي قائمة شطب تحتوي على الخطوات المبرر التي يتوقع أن يقوم بها
 الممرض عند محاولته أخذ درجة حرارة المريض

تعليمات - مع إشارة (✓) إتمام كل خطوة يتم التقييم بها.
1- عند امتداد مبرر الحرارة لا تمسكه من طرف مستودع الرئتين ()
2- يستخدم لمسح الجهاز قطعة قماش معقمة ()
3- يهر الخزان حتى تسجل درجة حرارته إلى أقل من 36م ()
4- يمنع الجهاز في مكان مناسب لقياس الحرارة مثل تحت لعنان المريض ()
5- يترك المبرر في فترة كافية للفحص ()
6- يسحب المبرر بطريقة صحيحة ()
7- يسجل درجة حرارة المريض في سجله ()
8- شطب المبرر بعلمه معقمة ()

وتأليف قائمة شطب لتقييم طريقة أداء عمل ما، تقترح على الممرض أن يضع خطوات
 لتالية:

- 1- جزئي العمل إلى أفعال منفصلة محددة بشكل واضح لا لبس فيها عند جميع من
 يقرأها.
- 2- أضف إلى هذه الأفعال الصحيحة أفعالاً خاطئة يمكن أن يقوم بها الطالب على اعتبار
 أنها صحيحة.
- 3- رتب الأفعال الصحيحة والأخطاء المحتملة في تتابع طوبى أي كما يمكن أن تحدث
 عند الممرض.

4- اتبع طريقه مناسبة لتسجيل الأفعال التي يقوم بها المفحوص مثل سرقعتها حسب حدوثها أو كما تراه مناسباً

5- إذا حدث من مفعول مذكور لم تصفه أو فعل لم تكنه في القائمة، سارع إلى تسجيله في لقائمة قبل القيام بتقديمها للمفحوص

التقدير

من أدوات التقدير ومعنى قدر أي خمن الشيء والقدر هو الذي يضمن مقدار شيء وقد وجد منذ جود الانسان حباناً مقدار الملايم ودرجة الحرارة ووزن وغير ذلك ومن لتقدير ت لديمة مثلاً شرب سيجارة مرة المصا... الخ.

والقدير يكون لتصمات الواسحة أو للفروق بينها والتقدير بدون استعمال أداة قد يكون غير موضوعي مثل تقدير درجة حرارة شعمر أنها عالية أم لا.

ادوات التقدير Criteria

1- قوله ،تقدير Checklist

2- سلمه ،تقدير أو مقاييس التقدير Rating Scales

استعملت دوات التقدير منذ بداية القرن التاسع عشر من قبل البحرية البريطانية لهدف حالات لطقس ثم استعمالها فرنسيس جالتون وهي بداية القرن العشرين مستعملها كرس دبرسون هي تصغير النكاء ثم بعد الحروب العالمية الأولى استعملتها عماء النعمس بتقدير كفاءة المصمات ولا تزال هذه الأدوات تستخدم لقياس الجوانب الشخصية والسلوك بما هي ذلك الميول والاتجاهات فمن نطلب مثلاً شهادة خمس سلوك وهي عبارة عن تقرير يسترجع فيه المعلم سلوك الطالب ثم يقدر بعد ذلك سلوكه خلال الفصل أو لعمم الدراسي .

قوائم التقدير

لقائمة تحتوي على جمل أو كلمات أو عبارات تصف صمة أو أداء معين أو غير ذلك ومن الأمثلة عليها قوائم الأعمال، قوائم الطعام، قوائم النظافة أو مجموعة من الصلوات تعطي للمعلم أو المربية وتسمع إشارة صبح على وجود الصفة عند التتميد شيء مرقبته

د. حن، المدرسة، ومن أشهر قوائم التقدير قائمة موني لدراسه مشاكل الطالب منها: عبارات الدابة وهي لعمت مرتبة حسب ما جاء عند موني.

1- شعر بنصب في معظم الأوقات

2- من الصعب أن أدرس لوحدي

3- وزني أقل من الوزن الطبيعي

4- وزني أكثر من الوزن الطبيعي

5- وقت الترويح غير كاف

مثال قائمة تقدير الأنهاء

1- أخطاء إملائية

2- تمكيد غير مدتم

3 أخطاء نحوية

4- لا يعرف التلقيط

5 لا صحة في التفكير

6- حمل مبيء غير واضح

نموذج تقييم كتاب مدرسي

الصف	المادة	سم الكتاب	المحافظة / اللواء
تاريخ	ثعبنة النموذج		

لهدف هو تحسين الكتاب المدرسي

1- اقدمة تساعد الطالب على الدراسة.

2- مدة تناسب مستوى الطالب.

3- عدد نحصن لضرورة تكفي لاستيعاب المادة.

4- أسلوب الكتاب مشوق للقراءة.

منار عس. تقييم كتاب مدرسي حققت من منهجية التربية والتعليم لواء الكورة - الأردن

بسم الله الرحمن الرحيم

مديرية المناهج والوسائل التعليمية

قسم المناهج

نموذج تقويم الكتاب المدرسي

مديرية التربية والتعليم في لواء الكورة المدرسة : دير بني سعيد لسنين

اسم الكتاب : الصف :

رقم الصفحة وتاريخها : تاريخ تعبئة النموذج :

ملاحظات هامة

1- تمثرت أساليب وصممت لاهذنة المعلم على دراسة الكتاب وتقويمه

2- يمكن استعمال ورقة اضافية كلما لزم الأمر.

3- تستعمل احمر ملصقه من الكتاب عند تعبئة هذا النموذج.

4- عند فتح أي معدي للكتاب يرجى وضع السجل المصعيق وتوثيقه على الشكل التالي

الرقم	الصفحة	السطر	الوضع الحالي	الوضع المقترح
1				
2				
3				

اولاً مقدمة الكتاب من حيث توصيفها لاهدافه ومحتواها، واسلوب تأليفه وطريقة تدريسه واساليب تقويمه.

ثانياً، محتوى الكتاب من حيث انسجامه مع فلسفة التربية والتعليم، وماسبته لعدد الحصص ومستوى التطلاب ودقة الارشام والمعلومات وحدائنها وارتباطه ببيئة لطالب وتوثيقه سمعومات.

ثالثاً، الوسائل التعليمية، والانشطة من حيث الصور والخرائط والرسوم والاشكال الفنية، ووضوحها وملامتها للمادة

رابعاً : التقويم من حيث نوع اساليبه، انواع أسئلته، وشموله لمحتوى الكتاب، وتحقيقه لاهداف الكتاب.

مبدأ : لأخصاء اللغوية والطباعة.

الترقيم	الاستنحة	السطر	الخطأ	الصواب
1-				
2-				
3-				
4-				
5				
6-				
7				
8-				

مبدأ تحرير الكتاب: من حيث وضوح طباعته وتبويبه وألوانه وترقيمه وحجم حمله
وهيئته ومراجعته... الخ.

مبدأ : 'ي ملاحظات أخرى) ...

1-

2-

3-

4-

5-

أسماء الفحصين وترقيباتهم ...

1-

2

3-

4-

متمثل على تكوين المتائب المعلم في شهادة التأهيل التربوي الجزء العلمي في المملكة الأردنية الهاشمية

المعيار

اسم الطالب

الكلية

العلامة	القدوات والمهارات التعليمية
	<p>1- التخطيط التدريسي</p> <p>أ- تحديد أهداف تعليمية ملائمة.</p> <p>ب- تحديد العناصر التعليمية في الغرض وتتابعتها.</p> <p>ج- اختيار الشواهدات والحوارات التعليمية الملائمة.</p> <p>د- اختيار الأساليب والوسائل التعليمية الملائمة</p> <p>هـ- إصدار الأساليب الملائمة لتكوين تعلم الطلبة.</p> <p>2- الأداء التعليمي العلمي</p> <p>أ- تهيئة الاستخدام لتعليم لدى الطلبة (الربط بالتعلم السابق استغلال الحوادث السابقة، توضيح الأهداف التعليمية).</p> <p>ب- إثارة ديمية الطلبة للعلم والحفاظ عليها.</p> <p>ج- إصايب تقديم عناصر الدرس التعليمية وتطويره.</p> <p>د- استخدام الوسائل التعليمية (بما في ذلك الكتاب المقرر).</p> <p>هـ- تحرير التعلم وتوجيهه (المراجعة، التمرين، التلخيص، التلخيص).</p> <p>و- إصايب، تكوين التعلم (نوعها، فعاليتها).</p> <p>ز- استخدام وقت الحصة وتوزيعه</p> <p>3- إدارة الصف</p> <p>أ- تهيئة بيئة صادية صفية ملائمة (إثارة، تهيئة، السلامة العامة، توفير المواد التعليمية وتنظيمها).</p> <p>ب- التعامل مع المشكلات الصفية (تعليمية، سلوكية .. الخ).</p> <p>ج- تهيئة المناخ النفسي الملائم (تقبل التلاميذ واحترامهم وعدم إهمالهم).</p>
	مجموع العلامات 100

تاريخ الامتحان

أعضاء لجنة الامتحان

الاسم :

الاسم :

الاسم :

التوقيع :

التوقيع :

التوقيع :

التقويم التربوي

نموذج تقويم بطرس / المعلم في الإمتحان العملي للتربية الخاصة في المملكة الأردنية الهاشمية

الاسم	الدرجة	التخصص	الكلية
ملاحظات	العلامة	القياسات وإشهارات التقييمية	
		<p>1- التخطيط التدريسي : 20%</p> <p>أ- تحديد الأهداف العامة والسلوكية بما في ذلك معايير الأداء المتوقع.</p> <p>ب- اختيار طرق التدريس المناسبة</p> <p>ج- توزيع الزمن على الأهداف السلوكية</p> <p>د- وسائل ولاءات اللازمة لتحقيق الأهداف.</p> <p>هـ- اختيار الأساليب المناسبة</p>	
		<p>2- طرق التدريس : 30%</p> <p>أ- استخدام م أسلوب التدريس الفردي والتدريس الجماعي في الموقف</p> <p>ب- الانسجام التدريجي من الأساليب الأقل تحدياً من المعلم إلى الأكثر تحدياً</p> <p>ج- تشجيع في أساليب التدريس</p> <p>د- تهيئة بيئة التعلم المهمة واستغلال خبراتهم السابقة.</p> <p>هـ - استغلال الموارد التعليمية المحلية والاسمعة.</p>	
		<p>3- صيد السمك الصفي وإدارة الصف : 30%</p> <p>أ- إصاح قواعد السلوك الصفي للتعلم في الموقف.</p> <p>ب- تعزيز سمات السلوك المناسب</p> <p>ج- تحديد السلوك الذي يحتاج إلى تعديل وتدريبه بدقه ووضوح.</p> <p>د- تشجيع البيئة الصفية</p> <p>هـ- تعديل التلاميذ واستدراجهم وتعليم مشكلاتهم ومساعدتهم</p> <p>و- يتعامل مع التلاميذ بعدل.</p> <p>ز- يشعر جميع التلاميذ هي نفس الوقت.</p> <p>ح- مراد العروق الفردية.</p>	
		<p>4- تقييم 100</p> <p>أ- يقسم مدى تحقيق الأهداف</p> <p>ب- يستخدم أحد أساليب التقييم المناسبة</p> <p>ج- يستخدم أساليب مناسبة للتقييم.</p> <p>د- يستخدم مرسوم التقييم لمعرفة مدى تقدم التلميذ في المهارة</p> <p>هـ- يراعي استمرارية التقييم.</p> <p>و- يحفظ سجلات تقييمية</p>	
		<p>مجموع علامات</p> <p>100</p>	

مراجع الإمتحان :

الاسم :

التوقيع :

بعضاء لجنة الإمتحان

الاسم

التوقيع

الاسم

التوقيع

سَلَمُ التَّقْدِيرِ Rating Scale

وهو يشبه قائمة المُطَلَب من حيث ترتيب هويده إلا أن الإجابة على كل بند ههه يتم بموجب قياس مُدرَج يتكوّن هي المادة 3-3 درجات. وعلى الماحص أن يحدد درجة لوفر لصفة المعينة هي المعوض بأن يعلم على قيمة التقدير المناسب والمثال اتدبة يوضح سَلَم تقدير شفهي لتقدير مشاركة التلميذ هي المناقشة

4 دائماً	3 كثيراً	2 أحياناً	1 لا	السلوك
				1- يطلب الاشتراك في المناقشة برفع يده 2- يحترم حق الآخرين في الكلام فلا يقاطعهم 3- يشرى الموضوع مباشرة 4- يتكلم بصوت مسموع 5- يستفيد من الوقت المخصص له بالمناقشة 6- يصكبه معضم ومسلسل منطقياً 7- يعبر بقرائحته بقاء 8- لا يصرخ إذا لم تقبل وجهة نظره 9- يهتف إلى فئة دون الأخرى 10- يقبل بمرار الأعطيه 11- يجب معالجة آراء الآخرين 12- ينتظر دوره للكلام دون إزعاج 13- يناقش بآداب واحترام 14- يوصيه هي يصكبه 15- يهتف بهن وجهات النظر المختلفة

أبو بدة، 1985.

عندئذ تفكر في وضع سَلَم تقدير. يمكن الاسترشاد بالاعتبارات التالية:

- 1- حدد أبعاد الصفة أو الناتج أو الأداء الذي تريد ملاحظته وتقديره.
- 2- عرّف هذه الأبعاد بحيث يتضمن التمرين ناحية واحدة فقط.
- 3- لا تصمّم سَلَمًا بتفسير نواحي سلوكية لا يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة.
- 4- حدد معاني لأبعاد الدالة على درجة وجود الصفة أو الأداء.
- 5- بسّط لغة القياس واجعل ألفاظها واضحة ومحددة.

الفصل الثالث

الاختيارات

تصنيف الاحتبارات من حيث المرجع Criterion Reference

يمكن تقسيم لاحتبارات من حيث ائرجع إلى قسمين:

- 1- **الختبارات المحكية لمرجع** وهي التي تقيس بدرجة الكتابة في مهارات محددة بمعنى أن التركيز في هذه الاختبارات يكون على مدى وصول المرء إلى مستوى أداء في مهارة ما. لذا يقيس الفرد هنا بالمستوى المحدد سلفاً من قبل المامص فإذا تمكن هذا الطالب من الوصول إلى المهارات المطلوبة سلفاً فهذا يعني أنه يمكنه ان يفتخر لدرجة التي وصح لها هذا الاختبار. لذا يندر استخدام المرجع المحكي في القياس لنفسية في أعاب لاحتبارات وعادة ما يقتصر استخدامه على الاختبارات التحصيلية، ويعتمد مسخدمه على قرار مسبق بمقدار الأداء المقبول من الفرد. ونقطة الوصول هي تحدد هذا المقدر هي: المحيط الميكر (لما يجمع) ان لا ينخفض عه الأداء، وعلى ذلك فإن قدرة جميع لاهراء او سببه منهم على بلوغ هذا التقدر او تجاوزه او عدم بلوغه مهم له لا يحد كعامل معيّن لمقدار الاداء المطلوب بوصفه اداء مناسباً. ويعني هذا أن أداء مفهوم مطلق لا يعتمد على عوامل متغيرة تتعلق بمستوى الصعوبة أو مستوى الأداء و طبيعته السببية ماذا افترضنا اختياراً تحصيلياً لأداء التربية الإسلامية، يكون من خمسين بند، وكل المرجع المحكي المقبول للأداء عليه هو تمكن المتفحص أو التلميذ من تصديق خمس وعشرين اجابه صحيحة على الأقل، فيمكننا ان نلاحظ ان تحديد هذا الحد يتم قس تصنيف الاختبار وقبل معرفة كم من الاءراء يمكنهم تقديم هذا العدد من الاجابات و أكثر، فالمرجع المحكي لا يخضع لتقديرات تتعلق بالمستوى، عدم الأداء. وقد يترتب على تحديده المسبق ان يمثل كل المتفحصين في الوصول إلى الدرجة المحكية و ينجح كل المتفحصين من الوصول إليها وتجاوزها ليلتفوا سقف الاختبار، وأمر إهام هذا هو أن تقدير الدرجة المحكية للساج أو الفضل يحكمه معايير لا تتعلق بحجم و مستوى أداء المتفحصين أنفسهم أو الظروف المتغيرة للأداء. بل تحكمه عشرات تتفق بالاهداف والمشكلات التي أعد الاختبار لتقييمها وختمتها

مثال ذلك تحديد الدرجة المحكية للاختبارات المدرسية في مستوى المدرسة الابتدائية

و لثابتة بـ خمس وعشرين درجة من «مقياس اختياري» يبلغ خمسون درجة أما هي مستوى لدرجات «بعضية العليا» ويهدف انتخاب العناصر الأهم لتحدد الدرجة المحكية بأربعة عشر درجة على الأقل من عشرين درجة. إن الدرجة المحكية هي المستوى الأول يتطلب النجاح 50% أداء مقبول بينما هي المستوى الثاني 70% من الأداء المقبول

وعادة ما تكون الفروق بين الأفراد التي تقع دون الحد المحكي غير ذات دلالة - من منظور عملي - لا إذا تطلبت بعض الاستجابات الواقعية تحريكاً أو خفض الدرجة المحكية لأدخال عدد أو نسبة جديدة من الأفراد في فئة الناجحين.

أما الفروق بين الأفراد التي تتجاوز الدرجة المحكية فمبادرة عن وحدات ثابتة ومطلقة لا يؤثر فيها حجم العينة - وإن كان موضع الفرد بين ما تجاوزوا الدرجة المحكية يمكن أن يغير أراحة ربيعه نتيجة لأدراج أفراد جدد أو استبعاد بعض الأفراد الذين تجاوزوا سرجه المحكية

2 معيارية المرجع Norm Reference تستخدم هذه الاختبارات للمقارنة بين منطقتين معلومتين مثلاً ومن طريق هذا الاختبار المعيارى نحكم على مدى التقدم في منطقة على أخرى أو على مدى التطور فيها ويمكننا كذلك الحكم على أساليب التعليم وذلك عدم يعطي احباراً واحد لمجموعة من الشعب تكون قد درست مهارات محددة من قبل معلمين مختلفين يمكننا بذلك المقارنة بين نتائج هذه الشعب وبالتالي الحكم على أسلوب التدريس وخاصة إذا كانت الشعب متكافئة.

له يختلف المرجع المعيارى اختلافاً جوهرياً عن المرجع المحكي الأول بعدى وسببي بهما الثاني قلمي ومطلق، ويعتمد المرجع المعيارى اعتماداً مباشراً على عدد من المعايير لاحتسابية لها،ة، وحيث تهتم بحساب درجات عينة الأفراد الذين يعتبرهم، وهي صفة ثانية لحصول على الأداء. وبما أن حساب أي مجموعة من الدرجات عبارة عن تحديد نقطة افتراضية لدرجات حوالي نصف أفراد العينة عنها وتريد درجات حوالي نصف أفرادها عنها (بافتراض اعتدالية توزيع هذه الدرجات) يصبح من المتوقع في هذه الحالة للوصول إلى مجموعتين تزيد درجات أحدهما عن المتوسط وتلخفض درجات الأخرى عنه غير أن هذا المتوسط لا يمثل حداً مثالياً أو قلياً أو مطلقاً يفترض

أن لا تنحصر عنه درجة الفرد مضمون الأداء. بل هو بمثابة نقطة متحركة تدور عن أداء قيمة في ظروف معينة. لذا يختلف هذا المتوسط من عينة إلى أخرى، بل قد يختلف لدى العينة ذاتها من موقف إلى آخر.

وتصبح مشكلة المنهجية في هذه الحالة هي ما نوع الوحدات التي يمكن استخدماها لتعبير عن الفروق بين الأفراد وحجم هذه الفروق، وقيم الأداء عند استخدماها مرجع معياري لأجاية هي أن هذه الوحدات ذات الدلالة هي الانحراف المعياري عن المتوسط الذي خرجنا به من حسابنا لأداء العينة. ونحن نعلم أن المتوسط مقياس للترعة المركزية لمجموعة درجات اختبار معين وأن الانحراف المعياري لهذا المتوسط مقياس لتشتت قيم ودرجات هذا الاختبار حول المتوسط. ويدور معرفة الانحراف المعياري لأي متوسط لا تفرسنا سبلات الكافية للتعامل مع مجموعة الدرجات.

ثبات الاختبارات التحصيلية Educational Tests Reliability

معينة.

هي معظم الاختبارات التحصيلية تظهر درجة الثبات أو المؤشرات الإحصائية عن قيمة وقيمة هذه الاختبارات، وإذا تم عمل أي اختبار تحصيلي بصورة دقيقة فإن اندرجت صحيحة وليس لا ليس فيها أو خطأ تعزى إلى مجموعة الأسئلة الخاصة التي ستمت هي لاختبار وهذا يتطلب صياغة أسئلة الاختبار بطريقة معينة وإلى ظروف خاصة تمنع تحجب والتق واعموس والعوامل الأخرى التي يمكن أن تؤثر على نتائج المحوسين تعطلي درجات صحيحة وتحتب إعطاء درجات غير صحيحة ويدور أعطاء ساحة عن تحيز أو خطأ الشخص الذي قام بتسجيل أو حساب درجات الاختبار، عندئذ يكون لاختبار ذو درجة ثبات عالية، قريبة من درجة الثبات 1.00 وهي العكسية فإنه لا يوجد اختبار تحصيلي تربوي أو أي اختبار عصمي آخر ولا أي مقياس بدني أعطي أو وصل إلى مثل هذه الدرجة من الكمال، والعمل الذي لا يمكن تحبته موجود في أي مقياس ولكن الهدف الأساسي هو تصميم الاختبارات هي جميع المبادئ بحيث يقلل الخطأ في التقدير إلى أدنى قدر ممكن.

الاختبارات التحصيلية التربوية المصممة من قبل الخبراء غالباً ما تعطلي درجة ثبات

تعارف من 0.9 أو أكثر وبالعكس فإن اختبارات التحصيل المستخدمة في معظم المدارس لايسادة و شذويه والكياب ذات درجة ثبات تتراوح 0.5 أو أقل، وواحدة من لطرق التي يمكن أن تجمع درجات الاختبار الأكثر ثباتاً هي أن نطيل في الاختبار، التي وصفت على أساسه هذه الدرجات أي يضع أسئلة أكثر أو فقرات أكثر في الاختبار، ولكن اختباراً درجة ثبات فيه تساوي 0.5 يحتاج إلى زيادة طوله (9) مرات عن طوله الاسمي لكي ترتفع درجة ثباته إلى 0.9 .

ومن وجهة نظر هذه فإن اختباراً له درجة ثبات 0.9 أفضل سبع مرات من اختبار له درجة ثبات 0.5.

وإذا كانت لاختبار ضرورة ولكنه ليس شرطاً أساسياً فربما اختبارات التحصيل الدراسية ن وضع اختبار على درجة عالية من الثبات ربما ينجح فقط في قياس شيء لا علاقة له بالموضوع أو شيئاً تافهاً أو في الطرف الآخر فإن واضح اختبار يعطي درجات غير ثابتة، كـ واضحاً أنه لم ينجح في قياس شيء بدقة.

وسبب أهمية الثبات لأولئك الطلبة الذين تعتمد درجاتهم على العلاقات التي يحصلون عليها في اختبارات التحصيلية، وإذا ما حذروا بشكل صريح، من أهمية ثبات الاختبار، فمن المنحصر أن يتعامل هؤلاء الطلاب مع التباين الذي جعل الاختبارات التي تقيس تحصيلهم عادلة في فقراتها ومعددة مع المسائل، بل وأنها ليست طريقة مضمرة لإعطاء درجات مبدقة.

والثبات، ضروري أيضاً للمعلمين الذين يخشون أن تكون اختباراتهم فيها أية مآخذ والمعلم يسمون لتحسين اختباراتهم، أن تقديرات مدى الثبات في الاختبارات التي يصنعها المعلمون سوف تقدم المعلومات الضرورية لتحكم على النوعية الفنية لهذه الاختبارات وترفع لجهود لتحسينها وإضافة الاختبار غير الثابت ليس الطريقة الوحيدة وربما ليس لطريق لأمثل لتحسين ثباته، وإذا كانت المعرفة المصرية والطرق المصرية في بناء الاختبارات مقلدة فإن معظم اختبارات التحصيلية يمكن تصميمها لتعطي علامات ذات درجة ثبات تقارب من 0.9

التعريف الإجرائي للثبات (An Operational Deletion test Reliability)

يعني ثبات الاختبار أن الاختبار موثوق به ويعتمد عليه أو أن درجة انحدار لا تتغير جوهرياً بتكرار إجراء الاختبار أو اتساق نتائج الاختبار مع نفسها أو الاستقرار بمعنى أنه لو كررنا عمليات قياس الفرد الواحد لأظهرت درجته شيئاً من الاستقرار كما أن ثبات هذا يعني الموضوعية بمعنى أن الفرد يحصل على نفس الدرجة بغض النظر عن نذّي يعطى عليه الاختبار أو الذي يصححه وهو أيضاً أن يحافظ الفرد على مركزه ضمن المجموعة التي ينتمي إليها. إذ كرر أكثر من مرة بشرط بقاء الظروف واحدة والتقصود بالظروف هي الظروف التي تحيط بالاختبار وبالشخص والمجموعة التي ينتمي إليها.

ويمكن تعريف معامل الثبات بأنه معامل ارتباط بين درجات الأفراد على اختبار بين مرأت لإجراء المحتملة أو بين تقديرات من يقومون بتصحيح الاختبار في المرات المتتالية أو بين نتائج إجراء الاختبار على مجموعة واحدة من الأفراد عن أن يقوم بالإجراء أخصائيو مختصون.

ويعرف روبرت اميل معامل الثبات بأنه معامل ارتباط بين مجموعة درجات لأفراد ومجموعة درجات أخرى في اختبارات متكافئة تم الحصول عليها لنفس المجموعة من الطلاب. ومن هذا التعريف يرى أن هناك ثلاثة مظاهر تستحق التعليق هي:

1- أن ثبات ليس خاصية في الاختبار ذاته. ولكن أثر من ذلك، عندما توظف سبباً لـ ه، فتوصف مع مجموعة خاصة من المفوضين لها نفس التقدير وإذ سبب الاختبار قدرات الأفراد ربما يحصل على درجات ثبات عالية.

2- أن تعريف الإجرائي يحدد استخدام معامل الارتباط كمقياس للثبات ووحدة من خصائص معامل الارتباط أنه يقدم علاقة أكثر من كونه مقياساً مطلقاً لتطبيق بين أزواج لدرجات لنفس الأشخاص يوحي بسبب درجة ثبات عالية، وإذا كانت الاختلافات بين درجات الأشخاص عالية فإن ذلك يوحي بدرجة ثبات قليلة.

3- يستلزم تعريف الإجرائي للثبات مقياسين أو أكثر مستقلين مأخوذين من اختبارات متكافئة مع كل فرد من المجموعة ومن هذا ينتج أن الطرق المختلفة لقياس الثبات تُعطي معياراً مختلفاً، لذا يجب أن نحدد الطريقة التي استخرجنا بواسطتها معامل الثبات.

الطرق الإحصائية لقياس الثبات

تعتمد جميع طرق ثبات نتائج الاختبارات اعتماداً مباشراً على فكرة معاملات الارتباط. ود كال الارتباط يدل على الثبات فإن الاختراب يدل على عدم الثبات 'و على الشو ثب التي تحول بين الاختبر ودقة القياس.

و- كن أن نلخص أهم الوسائل الإحصائية لقياس الثبات هي الطرق التالية

أ- طريقة مصصح الاختبار أن اختبارات المقابلة التي تعتمد درجاتها على الحكم ناتج من خبرة للقرئ أو المصحح ترصد هي بعض الأختيار وبشكل مستقل من قبل اثنين أو أكثر من المصححين، ومعامل الارتباط بين درجتين أو بين مجموعة من الدرجات ومجموعة من معدلات امتعدة لمجموعة واحدة من الطلاب تقدم مقياس ثبات لتلك مجموعة.

وعلى كل حال فإن درجات الثبات هذه يجب ألا تكون متناقضة مع درجة ثبات لمخصوصين أنفسهم أو درجة ذات الاختبار

رحه ثبات الاختبار بهذه الطريقة يضمن بمصاطة كيف يتفق اثنان أو أكثر من المصححين في وضع معدلات تقم المجموعة من أوراق الاختبار، ويشير درجة ثبات لمخصوصين إلى كيفية توافق إنجازاتهم على تقم الاختبار، ودرجة ثبات لاحسن هي الصرم، مقاس تشير إلى كيفية تشابه إنجازات المخصوصين في اختبارات مختلفة وبكها متكهنه وأحياناً ما تكون درجة ثبات اختبار المقابلة عالية جداً على الرغم من أن درجة ثباتها هي الحقيقة صعبة جداً

2- طريقة إعادة الاختبار Test Re Test هذه الطريقة سهلة لأصح لاختبار ويمكن حساب ثباتها فيها على الشكل التالي .

أ- يقدم وأصح الاختبار هذا الاختبار إلى المجموعة التي بود إجراء أو معرفة درجة ثبات فيه ثم بعد ذلك يدون الملامات المطلوبة أو المجموعة.

2- بعد فترة زمنية معددة ليست طويلة خوفاً من تدخل عامل النسيان وليست قصيرة أيضاً لتجنب وعامل التذكر ومن ثم يختار الظروف المشابهة عند تقديم الاختبار في المرة الأولى ثم يمسح الاختبار حسب القواعد والأسس التي تمت في المرة الأولى ويدون نتائجه أيضاً كما فعل في المرة الأولى.

3- يقوم وضع اختبار بحساب معامل الارتباط ما بين درجات التلاميذ لنفس حصص أو عليها عند تقديم الاختبار لهم في المرة الأولى والمرة الثانية أو بين رتب هذه لدرجات في المراتين ويسمى معامل الارتباط الذي نحصل عليه بهذه الطريقة بمعامل ثبات كما يسمى بمعامل لاستقرار أي استقرار نتائج التفاضل Coefficient of Stability of Stability خلال الفترة ما بين التصحيح وعادة يحصل على معامل «استقرار» أو معامل ثبات لا يقل عن 0.8 في «اختبارات القدرات والتحميل الفنية»

هذه الطريقة لها عيوب كثيرة إذ أن الاختبار نفسه يستخدم مرة ثانية مع لاهروء أنفسهم فمؤثر عليهم بالكيفية الثانية :

2- لأسئلة أو فقرات الاختبار المستعملة في مرتلي الاختبار تمثل عينة صغيرة من مجموعة كبيرة من موضوعات الاختبارات وأن الدرجات التي نحصل عليها من إعادة الاختبار لا تعطي دليل عن المدى الذي يجب أن تتغير فيه الدرجات لو أن عينة أخرى محتسمة من الأسئلة استعملت

2 ب- تتميز في المرة الثانية عند تقديم الاختبار له يألف الموقف أو تصبح لديه فكرة عنه وخبرة به ولكن أثر هذه الخبرة سيختلف من تلميذ لآخر . بعضهم سيسكر بعض لأسئلة لا سيما التي يشك في أنه أجاب عليها صحيحة فعملاً زملاء معها بعد بعض أو يرجع إلى كتله بحثاً عن الحواب وهذا التصرف يؤدي إلى حدوث عدم يستفيد منه الصواب عند إعادة الاختبار فيحصل على درجة أعلى مما يقل من ثبات الاختبار . هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن بعض التلاميذ لا يكتفون مما يجعل أثر إعادة محتملاً باختلاف الطلاب

3- عند إعادة تطبيق الاختبار سيتذكر بعض التلاميذ بعض الأسئلة وأجوبتهم عليها فيكتبرن أجوبتهم السابقة دون تفكير وهذا يريد من ثبات النتائج.

4- إن إعادة الاختبار نفسه لتقدير مدى ثباته لا يروق للمعلمين والمفحوصين كطريقة مميذة في تمرير الوقت وإن قلة الاهتمام تجعل إعادة الاختبار مقياساً أكثر ضعفاً من لاختبار الأول وأكثر من ذلك فإن الاختبار الحقيقي هو نفسه في جميع الحالات.

5- لا يصلح هذه الطريقة لحساب شائب الاختبارات التي تهدف إلى قياس "تذكر و" ترتبط ارتباطاً مباشراً بهذه العملية العقلية وذلك لتأثير صلبه "تذكر نائراً مباشراً" بالفواصل الزمنية الذي يعني بين إجراء الاختبار في المرة الأولى وإعادة إجرائه في المرة الثانية.

6- لتأثير تلك الطريقة بالعوامل المؤثرة على الموقف التجريبي لإجراء الاختبار في المرة الثانية التي قد تختلف عنها وهكذا تدرك مدى قصور هذه الطريقة عن مستوى الدقة العلمية التي تهدف إليها في أبحاثنا المختلفة وقد يصاب عليها بعد تكلف بالبحث جهداً ومالاً ووقتاً.

وهي هذه الطريقة يجب أن لا تكون الفترة بين الاختبارات طويلة بحيث يشعر الطالب بعبء جديدة أو يفسد الأشياء التي عملها ولا تكون قصيرة فيتذكر إجابات لاختبار الأول وسرور أمد بين الاختبارين 10 20 يوماً وينتهي ذلك على عمر التلاميذ وعلى عدد الأسئلة فكلما قلت الأعمار وزاد عدد الأسئلة كلما قلت فترة إعادة الاختبار وكذلك تختلف المدة حسب الدكاء وطبيعة الاختبار وتزيد الفترة للإختبارات القصيرة ونسبه وتقتصر للإختبارات الطويلة والمعقدة.

3- طريقة الصور المتكافئة Equivalent Forms : حتى تبعد عامل التعريب وكسب تذكر و سببا - والتي من العكر أن تكون موجودة في طريقة أعاده الاختبار والتي من شائع أن تؤثر على سرعة الفهم نلحاً في العادة إلى أعداد إحصائين مختلفين ولكنهما متكافئان أي متساويان من حيث الصعوبة والتميز وكذلك أن يكونا من متوازيين ومتشابهين من حيث .

- أهدف الاختبار وعدد الأسئلة لكل هدف، مستوى الصعوبة ومستوى التمييز لفقرات، طريقة صياغة الفقرات، طول الاختبار وطريقة إجرائه وتصحيحه وتوقيته، تسوي متوسط وتباين درجات الأفراد عن كل من الصور ثم تطبيقهم على التلاميذ في حصة واحدة أو يعطى الاختبار الأول ثم يعطى الإختبار الثاني أو الصورة الثانية للإختبار بعد فاصل يتراوح بين بضع ساعات وبضعة أيام وبعد التصحيح يجد معامل الارتباط بين نتائج هذين الفحصين المتكافئين ويسمى معامل الارتباط هذا بمعامل "شائب" أو معامل التكافؤ Equivalent coefficient .

وبدلاً أعني الاختبار الكلاسيكي بعد فاصل طويل من الزمن فإن معامل التثبيت، يمكن بمظهر به كمعامل تكافؤ، مستقر وهو يأخذ جميع المعامل التي تؤثر في تثبيت استنتاج معين. لا اعتبار مثل التغيرات التي تحدث لدى المفحوص (تعليم، حو، ونسج، حالته النفسية) واختلاف طريقة إجراء الفحص في المرة الثانية.

وهي هي هذه الطريقة.

- 1- صعوبة إيجاد صورتين متكافئتين أو متوازيتين للاختبار.
- 2- تدمير وتشتتات الطلبة نتيجة مضاعفة الاختبارات من أجل الحصول على معامل ثبات.

4- طريقة التحول التجميعية Split - Halves : قد يكون من الصعب على الباحث أن يطبق اختبارين متكافئين على التلاميذ أو قد، تتمتع عليه فحص الطلبة مرتين، لا حبيب نفسه، هذا أعاد تطبيق الاختبار قد يترك ذلك بعض الطلبة ولا يتعاون معه أو يصور اهتمامهم بالفحص ويجيبون على الأسئلة كيما اتفق ولذا يلجأ الباحث إلى استعمال طريقة الانصاف وفي هذه الطريقة يعطي الاختبار ككل ثم يقسمه عند التصحيح إلى قسمين متساويين بحيث يتحقق تساوي كل متوسط، و لإجراء التصحيح للأرقام الفردية (1, 3, 7) الخ... والقسم الثاني على الأسئلة ذات الأرقام الزوجية (2, 4, 6, 8) الخ... ثم تصحح الأسئلة وتجمع درجات كل قسم أو فحصر على حدة وتصحح لدرجة لكل تلميذ أحدهما درجة على الأسئلة الفردية والأخرى على الأسئلة الزوجية ثم بحسب معامل الارتباط بين هاتين الدرجتين أي درجات الاختبارين ليكن كل منهما من نصف الاختبار الأصلي ويسمى معامل الارتباط بحسب هذه الطريقة بمعامل الثبات بطريقة الانصاف أو معامل الاتساق أو الثبات بدعي.

- ولكي نحصل على تقديم ثبات الاختبار بكامله بحيث أن تصحح أو ترفع معامل ارتباط نصف الاختبار إلى القيمة الكاملة المتوقعة لاختبار طويل ويمكن أن نعمل هذا بواسطة:
- 1- صيغة سبيرمان براون التي يمكن أن تستخدم للتنبؤ بالزيادة الحاصلة نتيجة مطالعة اختبار بصفة انقراءات (المشابهة وهذه الصيغة هي:

$$r = \frac{n}{n+1} = \frac{2}{3}$$

حيث $r =$ معامل الثبات التقديري ومعامل ثبات الفحص ككل

$n =$ عدد مرات التي يجب أن يرد بها طول المحص

$r =$ معامل الثبات التصفي الفحص وقد توسلنا إليه بطرق تجريبية إحصائية.

مثال: فحص مؤلف من 40 سؤال معامل ثباته المستخرج بطريقة الانصاف $= 0.5$ جد معامل ثبات الفحص ككل

$n = 2$ لأن طول الفحص ككل يساوي طول نصف المحص، $r = 0.5$

$$r = \frac{0.5 \times 2}{0.5 \times (1 + 2)} = 0.66$$

مثال آخر: إذا أردنا أن يصبح طول الفحص 9 أمثالي عما هو عليه وكان مؤلفاً من 20 سؤالاً ومعامل ثباته 0.5 فكم يصبح معامل ثباته؟

$$r = \frac{0.5 \times 9}{0.5 \times (1 + 9)} = 0.9$$

أبو ليله، 1987، ص 268.

وعندما نريد أن نتبع بمعامل فحص يبلغ طوله ضعف فحص معين كفا هو الحال هي

طريقة الانصاف من معادلة سبيرمان براون تصبح

$$r = \frac{2r}{1 + r}$$

حيث $r =$ معامل الثبات للاختيار ككل

$n =$ عدد المرات التي يجب أن يزداد بها طول المحص

$r =$ معامل الثبات التصفي

مثال: فحص مكون من 50 سؤال معامل ثباته المستخرج بطريقة الانصاف يساوي

0.60 جد معامل ثبات الفحص ككل.

الحس طول المعامل ككل مساوي ضعف طول نصف المعامل. $\therefore n = 2$
معوض هي المعادلة.

$$R^2 = 0.60 \times 2 = \frac{1.2}{0.5 + 1} = \frac{1.2}{1.5} = 0.8 \text{ ثبات الاختبار لكل}$$

وللتصح هذه بطريقة لحساب معامل ثبات الاختبارات التي لا تنقسم إلى أجزاء متكافئة تحتلف القيم العددية فيها اختلافاً واضحاً كما لا تصلح لحساب ثبات الاختبارات لمؤلفة التي تعتمد اعتماداً كبيراً على سرعة الاستجابات لأن كثرة الأسئلة لمشركة هي آخر كل خبير تؤثر على الارتباط بين الجريتين ويتغير بذلك معامل الثبات

2- معادلة روبر - لخصصة للمجولة التصفية : تهدف هذه الطريقة إلى تبسيط معادلة سبرمان وبرون وذلك بحياض تبين هروى درجات التصفيح وحساب تبين درجات الاحتمال وتلخص فكرة رولون هي للمعادلة التالية
R ث ب معامل الثبات التقديري

$$R^2 = 1 - \frac{\sum e_i^2}{\sum e_i^2}$$

$\sum e_i^2$ - تبين هروى الدرجات المتضمن إلى بين الاختبارين

$\sum e_i^2 =$ ثابن درجات الاختبار ككل

3- معادلة جتسم عامة للمجولة التصفية - أن معادله التنبؤ لمبيرمان وبرون لحساب معامل الثبات لا تصح هذه المعادلة لحساب ثبات الاختبارات التي لا تتساوى لانحرافات لمعيارية لجزئيه وقد توصل جتسم إلى معادلة عامة تصلح لحساب الثبات عندما لا تتساوى لانحرافات المعيارية لجزئي الاختبار وتصلح أيضاً لحساب هذا المعامل عندما تتساوى هذه الانحرافات المعيارية وتلخص هذه المعادلة هي

$$R^2 = \frac{(1 - \frac{\sum e_i^2}{\sum e_i^2})}{2} \text{ حيث } \sum e_i^2 \text{ تبين درجات الأسئلة الفردية}$$

$\sum e_i^2 =$ تبين درجات الأسئلة الزوجية $\sum e_i^2 =$ تبين درجات الاختبار الكلي

4. معادلة جيكسون للاختبارات الموقوفة تتأثر معادلة التنبؤ لمبيرمان وبراون بالرمز المحدد بالأحدين وبدا لا يصلح هذه المعادلة لحساب ثبات الاختبارات الموقوفة التي تحول بين أغلب الأفراد وبين تكملة الاختبار في الزمن المحدد للإجابة وهكذا، كلما قرأ لرمز المحدد كلما زادت تبعاً لذلك نسبة الأسئلة المتروكة في آخر الاختبار أو الأسئلة التي لا يستطيع أغلب الأفراد الإجابة عنها لتصبح الوقت وبدل يزداد التشابه القائم بين نصفي الاختبار وترتفع القيمة العددية لمعامل ارتباط الأسئلة الفردية بالأسئلة المروجة ويزداد تبعاً لذلك معامل ثبات الاختبار، لذا يجب أن تصحح القيمة العددية لهذه الثبات حتى يدل على ثبات الحقيقي الذي لا يخضع لهذا العامل الزمني وقد اقترح جيكسون لمعادلة التالية لحساب ثبات الاختبارات الموقوفة:

$$r_{11} = \frac{r_{11}}{1 - \frac{r_{11}^2}{2}}$$

حيث r_{11} معامل ثبات الاختبارات الموقوفة، r_{11} معامل الثبات بين حربي لاختباركم حسب r في معادلة لمبيرمان.

$$r = \frac{\text{عدد الأسئلة المتروكة عند جميع الطلاب}}{\text{عدد الطلاب}}$$

ع² = سائر الخطأ ويحسب برصم الإجابات الخاطئة والأسئلة المحدوفة عند الطلاب

5. متركه Kuder Richardson - نشر كودر وريتشاردسون في أيلول 1937 مقالة بعنوان تقدير ثبات لاختبارات تعوي على سلسلة في الصيغ اثنتان منها لاقت قبولاً واسعاً كأساس لتقدير ثبات الاختبارات والمصيفة التي تقدمها بها أولاً هي المعادلة رقم 20 وهي

$$r = \frac{R}{R-1} \left[1 - \frac{\sum p_i q_i}{\sigma^2} \right] \quad \text{أو} \quad r_{11} = \frac{K}{1-K} \left[1 - \frac{\sum p_i q_i}{\sigma^2} \right]$$

r_{11} = معامل الثبات التقديري

K = عدد أسئلة النحوص

σ^2 = مجموع

ج = نسبة من أخطأ في الإجابة

ع² = مربع الانحراف المعياري للفحص

حيث τ = معامل الثبات، k = عدد الفقرات في الاختبار، Σ = رمز المجموع، p = نسبة من أجاب إجابة صحيحة على السؤال، σ^2 = مربع الانحراف المعياري للفحص أو لتباين، pq = تعني تباين الفقرات وتستخدم هذه المعادلة في تقدير درجة الثبات في الاختبارات التي تعطى درجة واحدة لكل إجابة صحيحة وصفر لكل إجابة خاطئة وإذا صححت لمقرت واحد لتحسين معنى الاختبار وعند استعمال شكل آخر من أشكال المقرت المرجحة للأوزان بين مثالاً توصيفياً لتقدير درجة الثبات عن طريق هذه المعادلة:

درجات الطلاب	درجات الفقرات		تباينات الفقرات		pq
	الدرجة	التكرار	p	p	
6	1	8	1	8	16
5	1	7	1	7	21
4	2	6	0	6	24
3	3	5	2	5	25
2	2	4	2	4	24
1	1	—	—	—	—
n = 10		K = 6	$\Sigma pq = 135$		

$$\Sigma X = 33 \quad \Sigma X^2 = 129 \quad \sigma^2 = \frac{129}{10} - \frac{33^2}{100} = 12.90 - 10.89 = 2.01$$

نستخرج مما سبق: σ^2 ثابت درجات الطلاب = 2.01، ومجموع تباينات الفقرات $\Sigma pq = 135$ وعدد الفقرات $K = 6$ وبتطبيق المعادلة السابقة يكون معامل الثبات الناتج 0.4.

ويجب أن نلاحظ من المثال السابق أن طائفاً واحداً فقط أجاب المقرت است إجابة صحيحة ووجد فقط أجاب خمسة منها صحيحة، واثنان أجابوا 4 منها إجابة صحيحة

كف ملاحظ أن فقرة واحدة أحاب عليها 8 طلاب بشكل صحيح، همزة أخرى أحاب عليها 7 طلاب وفقرتان. أجاب عليهما 5 طلاب بشكل صحيح وهكذا.

وستعمال لصيغة السابقة لتحلب معلومات عن معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار (أي نسبة الإجابة الصحيحة) وإذا لم يكن تباين كبير في صعوبة فقرات يمكن أن يحس على تباين الفقرات Σp^2 باستعمال متوسط الدرجات وعدد فقرات وذلك بتطبيق معادلة كودر وريتشارد سون رقم 21 وصيغتها .

$$r = \frac{R}{R-1} [1 - \frac{m(k-m)}{k \sigma^2}] \quad \text{أو} \quad R \sigma^2 = \frac{k^2 - 2k(و - ك) + (و - و)^2}{(1 - و)^2}$$

حيث و : متوسط الخصائص.

ك : عدد الأسئلة.

مح : مجموع.

ر د ت : معامل الثبات التقديري.

ح : نسبة من أخطأ.

ع² : مربع الانحراف المعياري.

حيث $m =$ متوسط درجات الأفراد وبقية المصطلحات كما وردت سابقاً هناك محذور لاستعمال هذه معادلة وهو أنها تقزم معامل انشبات أي تجعله يبدو أقل مما هو عليه وهذا يحس إذا كس هـ ت هي المحس أمثلة لتقريب نسبة من أجاب عليها من التواجد الصحيح أو من لصفر وهذا التقدير يكون أقل ما يمكن أن تراوحت النسبة المذكورة بين 0.3 - 0.7 ولتطبيق معادلتني كودر وريتشارد سون شرطان هما أولاً يكون المحس هـ ت سرعة وأن يجيب لتلاميذ على جميع الأسئلة

ويمكن بناءً على ما سبق لتعديل صيغة كودر - ريتشارد سون رقم 21 لتصبح:

$$r = 1 - \frac{0.8 m (k - m)}{k \sigma^2}$$

حيث أن نرمرز لـ على هي الصيغ السابقة.

معامل ثبات الاختبارات ذات المحك المرجعي

The Reliability of Criterion Referenced test:

لثبات ضروري للاختبارات ذات المحك المرجعي تماماً كما هو ضروري للاختبارات لعددية ويمكن إيجادها بنفس الطريقة

إن فكرة نظرية الاختبارات انكلاسيكية والطرق التقليدية هي تحليل الاختبارات مبينة على اعتقاد خاطئ وهو أن الدرجات على الاختبارات ذات المحك المرجعي لا تظهر تنوعاً، لأن جميع الذين يخضعوا حصلوا على علامات كاملة. وأجابوا على جميع فقرات بشكل صحيح. يبين هذا لا يبدو كونه احتمالاً نظرياً ولا يحدث أبداً ولو أنه يمكن للمرء أن يتلاعب بأسئلة الاختبار لكي يبدو كذلك ولكنه لن يغير أي هدف تربوي.

من الصعب وحيد الذي من أجله تستخدم الاختبارات ذات المحك المرجعي هو لتحديد صلاب. ندرس حصصاً أولئك الذين لم يحصلوا أهدافاً تربوية.

وبعض الإجراءات التي استعملت لتقدير ثبات الاختبارات العادية تستخدم تقدير ثبات لاختبارات ذات المحك المرجعي مثل إعلاء الاختبار، الأشكال المتكافئة، طرقه بصفي لاختبار معادلة كودر وريتشاردسون ولكن هناك قروفاً بالطبع. أن مع ثبات الاختبارات لعددية يطبق على جميع فقرات الاختبار بينما معامل ثبات الاختبارات يجب تطبيق على مجموعات من الفقرات كل منها ترمي إلى قياس تحصيل أهداف معينة وهي حقيقة فإن استعمال مربع معامل ثبات الاختبار ذي المحك هي الطريقة الوحيدة لإيجاد النتيجة.

وكما ذكرنا فإن مجموعات الفقرات التي يطبق عليها الاختبار ذي المحك تهدف إلى قياس تحصيل أهداف محددة تتضمنها الفقرات المحددة، وإن المرء يتوقع أن معاملات ثبات مثل هذه لاختبارات قليلة، إلا أن التطبيق العملي يشير إلى ارتفاع هذا المعامل وذلك لتجانس فقرات كل مجموعة وأمن كل مجموعة تقيس نفس الأهداف.

ثبات درجات الاختبار المتكافئة أو المعدلات Reliability of Essay test Scores or Ratings

يبدو صيغة كودر وريتشاردسون رقم 20 مفيدة في تقدير معامل الثبات في اختبار المقالة أو لمجموعة المعدلات لنفس النمل وهذه الصيغة هي

$$r = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum \sigma_i^2}{\sigma^2} \right] \quad \text{أورث ت - } \frac{\text{تد}}{1-\text{تد}} \left[\frac{1 - \text{مع مرغ}}{\sigma^2} \right]$$

حيث K = عدد أسئلة اختبار المقالة أو معدلات الأجزاء $\sigma^2 = \sigma^2$ تباين درجات اختبار مقالة لکني، $\sum \sigma_i^2$ = مقدار تباينات الأسئلة أو المصححين لجميع الأسئلة وفي مثل الناسي تطبق هذه الصيغة على درجات خمسة طلاب لاختبار مقالة مكون من أربع فقرات وهذه الدرجات يمكن أن تعتبر على أنها المعدلات المعطاة من قبل أربعة مصححين لأجزاء الطلاب.

الطلاب الخمسة أشهر إليهم بالأحرف مر أ - ح هي النصف الأمتي لأول ويشهر إلى المقررات بالأرقام من 1 - 4

1 = الدرجات والجمعوع Scores and total

الأسئلة	1	ب	ج	د	ح	الجمع
1	2	6	3	6	6	23
2	1	4	2	3	4	14
3	1	5	1	3	4	14
4	3	6	1	3	3	16
الجمع	7	21	7	15	17	67

2 = مربع ، درجات والجمعوع Squares of Scores and totals

الأسئلة	1	ب	ج	د	ح	الجمع
1	4	36	9	36	36	529
2	1	16	4	9	16	196
3	1	25	1	9	16	196
4	9	36	1	9	9	256
الجمع	49	441	49	225	289	1177

3- مجموع مربعات الدرجات

مجموع مربعات درجات 20 درجة أعطيت للطلاب = 238

مجموع مربعات درجات الطلاب الخمسة = 1053

مجموع مربعات الفقرات أو الأسئلة الأربعة = 1177

4- التباينات

$$31 = \frac{67^2}{5} - \frac{1053}{5} = \sigma^2$$

$$9.5 = \frac{1177}{5^2} - \frac{283}{5} = \Sigma \sigma^2$$

5- الثبات Reliability

$$0.29 = \left[\frac{9.5}{31} - 1 \right] \frac{4}{3}$$

$$r = \frac{K}{K+1} \left[1 - \frac{\Sigma \sigma^2}{g^2} \right] = 0.92 \left[\frac{9.5}{31} - 1 \right] \frac{4}{3}$$

ومعامل ثبات المستخرج أفضل وسيلة للمقارنة بين الطلاب وبالأحرار ما يكون معامل ثبات الامثلة المتتالية مرتفعاً كما في هذا المثال.

تفسير معامل الثبات

عند مقارنة بين معاملات الثبات أو ذكر أحدها يجب أن نذكر الطريقة التي استخرج بها وللمدولة التي استخدمناها في حسابه والشروط التي أجريت فيها التجربة لحسابه إذ أن لكل معامل ثبات معنى خاص به ولا يصح استخدامه إلا في حدود ذلك المعنى.

مثلاً عند حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار فإن ما يهمنا هو مدى استقرار درجات التلاميذ أمّا عندما نحسب معامل الثبات بطريقة الاختبارات المتكافئة فإن ما يهمنا هو مدى تكافؤ درجات التلاميذ في الاختبارين وعندما نحسب معامل الثبات بطريقة الانصاف فإن ما يهمنا هو تكافؤ الدرجات إذ أن كل اختبار نصفه لا يختبر المؤلف لنصف الآخر للاختبار الكلي.

وعند تصميم معامل الاختلاف يجب أن يأخذ بعين أعمار التلاميذ بعين الاعتبار. من مميزات ثبات الاختبار بالنسبة لصف ما أقل من معامل ثبات الاختبار لمدة صفوف متتالية. فكل صف الاختبارين معاً ومعنى ذلك أن الاختبار الذي حسب معامل ثباته لمدة صفوف لا يفيد في تمييز بين الطلبة الذين هم من نفس العمر أو الصف أو الجنس.

مصادر خطأ الثبات

١- المصحح: تتوقف درجة التلميذ لأعلى معلوماته فقط بل على من يصحح ورقته أيضاً وهذه ظاهرة خاصة بالاختبارات المقالية وقد أجريت عدة تجارب أثبتت ذلك بالذات لقامح من هذه التجارب ما قام به الباحثان ستارك واليوث فقد 'رسل ورقة هندسة مستوية إلى (138) مدرس هندسة طالبين تصحيحها فتراوحت درجاتها بين 28 - 95 وقد أصر متحريه بأنهم أجروا وتمايزوا نتائج مشابهة أثبتت أن المصحح يتأثر بحدوث التلميذ وأسويته كما أن درجة التلميذ تتوقف أيضاً على الوقت الذي تصحح فيه الوقت وعلى حالة المصحح نفسه

ب- عدم ثبات محتوى المصحح: تتأثر الاختبارات المقالية بمعامل الصدفة عند يحدث أن يصحح المصحح معطى أمثلة عن جزء من المادة يتقنه التلميذ فيصح أو يحصل على درجة معينة وقد يأتي الأسئلة من جزء يعجزه ولا يتقنه فيصح أو يحصل على درجة منخفضة وهذا السبب في الإجابة عن عدم تمثيل الأسئلة للمادة المدروسة تمثيلاً صحيحاً كما أنه من المحتمل أن يكون هناك فصوص في الأسئلة لا يساعد على فهمها مهماً صحيحاً ومن ثم تتأثر درجة التلميذ.

ج- عدم ثبات المصحح: عندما تستعمل الاختبارات الموضوعية وهي 'مسابقات' به سميت جيداً لا تتأثر بالمعاملين السابقين، وتعطي الاختبار نفسه للتلميذ مرتين بينهم قدس زمني نجد أن درجة التلميذ قد اختلفت على الأغلب وهذا الاختلاف ناجم عن أن التلميذ نفسه قد يحصل له تعلم جديد أو قد تكون صحته ليست على ما يرام في المرة الثانية كما أنه يتأثر بالعوامل المحيطة من حرارة وبرودة وجلسة مريحة ووجود هدوء أو صوضاء وقد بدوره يؤدي إلى اختلاف أحواله ومن ثم إلى اختلاف درجته. (أبو نبرة 1985، ص 275)

القياسات وخطأ القياس، Reliability Errors of Measurement

أن معامل ثبت هو معامل ارتباط بين مجموعة درجات اختبار محدد لمجموعة محددة من الأفراد ومجموعة أخرى من الدرجات لاختبار مكانه لنفس المجموعة.

وكما كان معامل الارتباط مرتفعاً، كلما زاد ثبات القياس للاختبار، مهم كس لموضوع ذي ثباته وثبات المطلق لم يكن يتحقق أبداً هي الواقع العملي والذي يمكن بيانه .

وعلى الرغم من أن معاملات الثبات ذات 0.96 أو أعلى كانت قد قبلت فإن معظم وعلمي الاختبارات سيكولوجيون مقتنعين تماماً إذا ما أعطت اختباراتهم درجة ثبت تصل إلى درجة ومعاملات الثبات التي يحصل عليها المعلمون واعلموا الاختبارات تبدو قاصرة 0.90 عن تحقيق هذا الهدف، وسبب عدم وصولنا إلى معامل ثبت يصل إلى 0.1 هو أن نتائج قياس تتأثر إلى حد ما بالحالة النفسية للمرد وبمعالته الجسمانية وبالتعبيرات لحيوية وأوضاع بعينه وبغيرها من العوامل التي تؤثر بطريقة مباشرة في ثبات تلك نتائج وشكله سيصبح أن لقيم درجة أي فرد إلى جزئين - جزء حواري تلك لا يتأثر بسوء من الدرجة وجزء يتأثر بهذه العوامل ويعتلى آخر

درجة الفرد المتصلة = الدرجة الحقيقية + الدرجة الحاصلة

ويجب أن ملاحظ أن الدرجة الحاصلة هي الاختبار يختلف إذا أعدنا الاختبار أكثر من مرة ونعتمد فكرة الثبات على مدى انحراف درجة كل فرد في التطبيق الأول للاختبار عنها في التطبيق الثاني لنفس هذا الاختبار.

وبتعبير آخر فإن معامل الثبات هو معدل بين تباين الدرجات الحقيقية والدرجات الشخصية أو الخطأ، وتباين الدرجات نحصل عليه بمعرفة مدى انحرافها عن المتوسط وبترتيب هذه الانحرافات وجمعها مع بعضها ونقسمها على عدد الدرجات

ولمعرفة الدرجة الحقيقية للطالب لا بد لنا من أن نحدد أولاً مقدار الدرجة الخطأ أو أن نتخلص منها هذا ويتم هذا بإجراء الاختبار نفسه على الطالب عدداً كبيراً من المرات فتتوسط هزئ وحصارة (الدرجة الخطأ) فإذا جمعنا الدرجات الشخصية هي جسات لاختبار المختلفة واستخرجنا معدلها ألت الزيادة في بعض الدرجات المقصود في بعضها لأخر و أصبح معدل مساوياً للدرجة الحقيقية وإذا استخرجنا الانحراف لمعياره لهدء

لدرجات هابيه يساوي أخطاء القياس. ولكن تطبيق الفحص عدداً كبيراً من مراتب أمر غير ممكن عملياً.

و مثال التالي يوضح كيف تقدر الدرجة الحقيقية للعقد هي اختبار محدود وكيف نستعمل هذا المتغير للدرجة الحقيقية لتقدير خطأ القياس في كل درجة متحصلة وعدد ذلك تقدر تبين الخطأ إذا أعطينا شخص ما (10) اختبارات للفظ (100) كلمة يمكن أن يحسن على الدرجات الموضحة هي الجدول التالي :

الاختبار	العلامة والدرجة المتحصلة	الخطأ	(الخطأ) ²
1	67	+2	4
2	67	+2	4
3	59	-6	36
4	64	-1	1
5	64	-1	1
6	70	+5	25
7	59	-6	36
8	69	+4	16
9	65	0	0
10	66	+1	1
مجموع	650	0	124

$$\text{متوسط علامات المتحصلة} = \frac{650}{10} = 65, \text{ تبين الخطأ} = \frac{124}{10} = 12.4$$

وإذا ما أردنا أن نقدر بطريقة مشابهة الدرجات الحقيقية لكل تمثيل على اختبار لفظ (100) كلمة لأمكننا أن نحسب التباين في درجاتهم الحقيقية وتباين درجاتهم المتحصلة أو العكس ومن ثم نقرر معامل التباين لدرجات اختبار لفظ (100) كلمة باستخدام الصيغة

$$r = \frac{\sigma_1^2}{\sigma_2^2}$$

حيث $\sigma^2 =$ معامل الثبات، $\sigma_1^2 =$ معامل تباين الدرجات الحقيقية
 $\sigma_2^2 =$ تباين الدرجات المتحصلة.

ولكن كما قلنا حتى نحسب الدرجات الحقيقية نحتاج إلى إعطاء كل شخص مجموعة من الاختبارات وهذه ليست عملية والذي حصلنا بفضل ذلك هو افتراض إمكانية حدوثها ويمكن أن توصف معاملات الثبات المتداخلة.

و العلاقة بين العلامات أو الدرجات المتحصلة والدرجات الحقيقية وأخطاء القياس يمكن تمثيلها في المعادلة التالية.

$$X = \bar{X} + e$$

حيث X : درجة أي اختبار، \bar{X} : معدل عدد كبير من الاختبارات المتشابهة، $e =$ أخطاء القياس

وهذا يعبر عن عدم وجود علاقة بين أخطاء القياس والدرجات الحقيقية وبمعنى آخر أن حجم أخطاء القياس لا يوجد به و بين الدرجات الحقيقية أنه علامة و. أصبح من الممكن التنبؤ

$$\sigma_0^2 = \sigma_1^2 + \sigma^2 e$$

حيث: $\sigma_0^2 =$ تباين الدرجة المتحصلة، $\sigma_1^2 =$ تباين الدرجات الحقيقية، $\sigma^2 e =$ تباين أخطاء القياس.

استعمالات الخطأ المعياري للقياس:

يهدف الخطأ المعياري للقياس في حساب ثبات أو تحديد مدى دقة كل درجة أو علامة عن حده. كما يمكن استعماله لحساب معامل الثبات حيث أن العلاقة بينه وبين معامل الثبات عكسية أي إذا ارتفع معامل الثبات انخفض الخطأ المعياري للقياس وإذا ارتفع نستدل من ارتفاع معامل الثبات المصحح على أن الخطأ المعياري لهذا الاختبار منخفض والعكس صحيح.

كما يمكن استعماله لمعرفة ما إذا كان أصحاب العلامات أو الدرجات الراسية لتربية من علامة الاختيار يستحقون النجاح أم لا فإذا كان الطالب قد حصل على علامة 48%

وكأي شخصاً معياري لا يبين هذا الطالب بمستحق النجاح إذ إن علامته هي أحسن لأحوال يمكن أن تحصل، إلى $3 + 48 = 51$ أما إذا حصل على علامة 46 فهذه لا يستحق النجاح إذ أن $3 + 46 = 49$ وهي أقل من 50 التي هي علامة الاختيار في هذا المنحدر.

وحيثما التماس يتوقف على طول فقرات الاختبار فكلما زاد طول الاختبار في الخطأ وكذلك على نوعية الفقرات وعلى تباين المجموعة التي تليق عليها الاختبار وخطأ القياس يكون قليلاً إذا وجد تباين بين الأفراد. وأحياناً القياس تكون قليلة لمجموعة فقرات متشابهة.

العوامل المؤثرة على الثبات

1- طول نصوص معامل الثبات للاختبارات الطويلة أكبر منه في الاختبارات القصيرة ومعادلة سبيرمان وبرون تشير إلى العلاقة بين الثبات وطول الاختبار ويوضح ذلك لجدول التالي:

عدد الفقرات	الثبات
5	0.20
10	0.33
20	0.50
40	0.67
80	0.80
160	0.89
320	0.94
640	0.97
	1

كما سبق:

نرى إضافة 60 فقرة لاختبار مكون من 20 فقرة يرفع معامل الثبات من 0.5 - 0.80 وأن إضافة 80 فقرة لاختبار مكون من 80 فقرة يرفع معامل الثبات من 0.85 - 0.94.

وهذا يشير إلى إضافة فقرات كثيرة لا يرفع من معامل ثبات اختبار غير ثابت هناك افتراضان أحدهما إحصائي والآخر نفسي يتعلقان باستخدام معادلة سبيرمان هالافتراض الإحصائي يقول أن المادة التي أضيفت إلى الاختبار الأساسي إزادة طويلة لها نفس ثبات الإحصائية التي للاختبار الأساسي. كأن تكون الفقرات التي أضيفت على نفس

لدرجة من الصعوبة التي للاختبار الأساسي وأن إصابتها لن تغير في معدل الارتباط
احتمالي بين المقدرات.

وأما الافتراض لنقصي، فيقول أن مسألة الاختبار لن يغير شيئاً في طريقة استجابة
المعوصين للاختبار وإذا ما أثار التشويش والصعوبة والسام على الاختبار فإن ذلك يجعل
استجابة المعوصين أكثر صعوبة لإطالة الاختبار وذلك فإن التنبؤ بالثبات على أساس
صيغة سبيرمان براون سيكون خاطئاً

2- تجانس المقدرات: فزيد الثبات للإختبارات المتجانسة منه في الاختبارات غير المتجانسة
لذلك فإن اختصاراً مكوناً من مئة فقرة في التاريخ الأمريكي سيظهر ثباتاً أعلى من
خبر مكون من مئة فقرة يشمل مناحي التحصيل في مدرسة ثانوية.

وأيضاً المدة: لراسمية في بعض المواضيع مثل الرياضيات واللغات الأجنبية هي مبسطة
بعضاً وتكون أكثر اعتماداً على الحقائق والمبادئ والأمثلة التي يوقف كل منها على
الأخر يكون ثباتها أكثر ثباتاً من الأدب أو الدراسات التاريخية.

3- درجة تعقيد المقدرات: فالاختبار الذي يحوي على فقرات مميزة فيثاته أعلى من اختبار
لدي يحوي على فقرات مميزة قليلة، والفقرات في الاختبارات ذات المحتوى المتحد من
تعمل لأن تكون أكثر تعقيداً منها في المقدرات التي تغطي مجالات وقدرات متعددة ولكن
تعتبر المقدرات يعتمد بدرجة عالية على طريقة وضع الفقرات وتوقيتها، وأن بعض هي
تحسين التدرج لتمييزية المقدرات في الاختبارات الصعبة هو بعد دونه عمل لتحسين
ثبات الاختبار.

4- صعوبة المقدرات: فزيد الثبات للفقرات متوسطة الصعوبة عنه في الاختبارات السهلة
أو السهلة كثيراً، وإذا تألف الفحص من أسئلة سهلة جداً أو صعبة جداً فإن درجاته
تكون متقاربة أو متماثلة وتكون عادة ضعيفة لاستقرار أو الثبات ولا يمكن الوثوق بها
أو الاعتماد عليها في اتخاذ قرارات تؤثر على مستقبل الطلبة ونظراً لأن تصويق بين
لعلامات أو لدرجات لن وجدت تكون مطمينة وواجبة بطريق الصدفة فمن السهل أن
تغير إذ أعيد تطبيق الاختبار مرة أخرى على المجموعة نفسها من المعوصين وبناء
هناك من فإن كل سؤال يجيب عليه الطلبة جميعهم أو لا يجيبون عليه نادراً لا يؤثر
طالماً في ثبات الفحص.

و١ ارء اصحص ان يزىء من ثبات فحوصه علبه ان يؤلفه من امثله بشر وء مء صوبتها بىن 0.25 - 0.75 ولفعل الاسبءة انسؤال الءى يكون مسوى صوبته او مءس لءبة عبه 0.5 شرىعه ان يمز بىن الطلبة المءازىن والصماف

3- صباغة فقرء لاأءبار المقراء المامضة - الخاءعة - الماطففة - الطوبفة نفس الثبات و لاسمئة لواءصءة المءس، الموضوعفة، انصمبرة تزىء الثبات، لءا بعب ان ىءقق بءء فى الءءبار الفاءء المقراء وعباراتها ونوعها ءس ىصل بءلك الى الثبات الءلففف لءلءبءر.

6- ءباب ءءراء المصءوصىن. بربء الثبات لمجموعة الاشءاص المصءوصىن لءبن لءبهم ءسراء مءظلمه عن المجموعة من الاشءاص الءىن لهم ءءراء مءشبهة. فءء ءس مءوص ءبفة مءءارة ءان بكونوا طلبة مءازىن ءقء او طلبة ضءعفا ءر مءمل ءءء ءرءءهم بكون اءل مءا لو ءان المءءوصون بءانن ءمىع مسءوفاط الطلبة وءسبىر ءك انه اذا ءاء ءسراء المصءوصىن مءقارفة بكون ءرءءهم اءل انءشارا اى بكون ءءر اءءر ءءرفا مءا لو ءاء ءسراء اصءابها مءباففة او مءظلمة اءءلافا ءببفا وءءم ءءور الءرءب مءقارفة فءن اءءمال ءءبر مءكز المرء بىن ءمءءءه لء، اءبء المءصص اءصاال ءببر وءس ىءقق ءءرفء الثبات لء انه بءقى مءافظة الفرء على مءكزه او رسته مءم مجموعة.

ومن ءبفة اءرى ءء بكون الاءءبار مءصمفا لىءفف مءرءة بءامالها ءءلرءله لءءء ءء مء بءمل ءبء لاأءبار مءرفمفا بالءمبفة للءلامبءء الءبار ومءءصفا بسسفة لءسلامبء لءصءر و لسبب ءو ان الصمفاز اءل ءهمفا للاسبءة فىءءءءرونها فى ءل ءطببى ءمبءرا مءءمفا ءب انهم اءءر لءوء للءزىر والءءمىن.

7- رءس الاءءبار ءبربء الثبات فى اءءباراء السرىعة عنه فى الاءءباراء الءى بءسءطىع ءل مءمءس الءباءء فى الوقت المءبء ولكن مءظم الزفاءة فى مءامالاء ءبء الاءءباراء الءمضة لزم مءبء بكون زالفة (عبء ءءقففة) وءءءبءر ءبء اءءبار مءسرف بعب على المرء ان بءءر الءبءلفة والسرىعة.

8- ءالة المرء بءاثر الثبات بءالة المرء الصبءفة والءسمبفة وبمءى ءءربه على المرفف الاءءبارى ولءا بؤى المرءر والءص والءرءر الاءءمالف الى ءمصار الثبات.

9- صدق لاجتهاد يتوقف معامل الثبات على صدق الاختبار فبريد بيردته ويتضمن بدخلفه و لصدق لا يمكن أن يزيد عن الجذر التربيعي لمعامل الثبات فإذا كان معامل ثبت أحد الاختبارات هو 0.81 فإن معامل الصدق لا يمكن أن يرتفع عن $\sqrt{0.81} = 0.9$.

10- التعمين ينقص الثبات تبعاً لزيادة التعمين وذلك لأن الإجابة التي تعتمى على لتعمين في المرة الأولى لإجراء ذلك الاختبار لا تعتمد على نفس هذا التعمين في المرة الثانية لإجراء ذلك الاختبار على نفس المجموعة وبذلك يختلف معامل الثبات تبعاً لتعمين وأكثر أنواع الاختبارات التي تتأثر بالتعمين الاختبارات التي يطلب فيها لإجابة نعم أو لا وكذلك الاختبارات ذات الاختيار من متعدد

وقد أكد أغلب الدراسات التي بحثت معاملات ثبات هذه الأنواع أن أثبت يرتفع تبعاً بزيادة عدد الاحتمالات كما هو موضح في الجدول التالي

معامل الثبات	عدد الاحتمالات
0.84	2
0.89	3
0.91	7

ويمكن تفسير هذه العلاقة بأن معامل اثبات يعكس معدل تباين الدرجات انحرافية للاختبار وكلما ازداد تباين الدرجات الحقيقية كلما زاد معامل الثبات. وعندها ما تصمم لاختبارات لمرسية وتصمم بحيث يكون مدى العلامات أو الدرجات المقيدة أقل كثيراً من ذلك لدى نظري وعلى سبيل المثال فإن اختبار المقالة المكون من 100 علامة كعدد أصح يمكن أن يدرج ليجعل علامة 70 هي علامة الاجتهاد وهذا يجعل المدى لمعامل للعلامات بحدود 30 علامة، واختبار المصنع أو الخطأ غالباً ما يرمد الإجابات الصحيحة فقط وبه مدى علامات بحدود 90 علامة واختبار الإختيار المتعدد من أربعة بد أن يكون مدى علامته 75، ومن هنا فإن اختبار مكون من (100) فقرة من اختيار من متعدد نسبياً ما يكون له معامل ثبات أكثر من اختبار مكون من (100) فقرة (صعب أو خفيف).

ومن الممكن أن يبنى اختباراً يتكون من (100) فقرة من اختيار من متعدد وبه معامل

نسبة 0.9 وفي 0.9 ولكن ليس من السهل أن تفعل ذلك، وبالمقارنة فإن اختبار مقالة مكون من 0. أسئلة ولكن سؤال (10) علامات. بمعنى أن للاختيار (100) علامة بحيث يكون ثبات هذا الاختبار مقيع تماماً كشبهات اختبار مكون من (100) فقرة للاختيار من أربعة بدائل ولكن هذا لا يمكن عمله وقليل من أولئك الذين يحضرون الاختبارات لمدرسة ويصححونها يمكن أن يكونوا قد أنجزوا مثل هذه الاختبارات دون عناء شديد.

الفصل الرابع

صدق الاختبارات التحصيلية

The Validity of classroom Test

مفهوم الصدق

واحدة من التهم المألوفة التي توجه ضد الاختبارات لتقدير التحصيل الدراسي أو لاختبار الكوادر الوظيفية أو المنافسة تكمن في أن هذه الاختبارات تعتمد على لصدق وبالتأكيد فإن بعض الاختبارات تبدو طائلة كما اتهمت، وعلى كل حال في بعض الحالات فإن مطالب لتضمين يجد مبرراً لمشكلة يدور حول عدم صدق الاختبار وفي بعض الحالات فإن التهمة تسرع في عدم رصدا عام وعدم ثقة في الاختبارات، وعالمياً فإن أولئك الذين يطعنون مثل هذه التهم لا يستطيعون أن يعددوا بوضوح الخطأ في الاختبارات أو ما الذي يجب عمله لطمين هذه الميول في هذه الاختبارات ولربما يجب أن لا نلامو شدة لهذا سبب حتى متخصصين في صمم الاختبارات، لعبوا مقنعين على معنى صدق لاحتساب و ل لاسعة المودة التي تؤدي صدق معظم الاختبارات للمدرسة صعب جداً حصول عليها وعالمياً بسبب أن أخصائي الاختبارات قد حذروا بدرجة كبيرة معاناة صدق الاختبارات الرسمية وكثير من المقالات عنها.

و حتمتاز فإن العلماء الطبيعيين الذين لديهم مقاييس أفضل من علماء البشر و لتربية يبدون وكأنهم تمييزاً غير متقنين في التخوف من مسألة الصدق إن هؤلاء العلماء، بعد أن قلصاً وتخوفاً على مدى ثقتهم ومدى دمج قياساتهم، أكثر من ذلك الذي يدور حول تلك الأسئلة الأساسية وغير المبررة عن ما الذي يقاسونه من ذلك الذي يربعون في قياسه أو ما الذي تهدف إليه قياساتهم.

ورغم ما ذكر آنفاً فإنه لا تلوح في بعض الأحيان مسائل حول صدق لاختبار مثل قياس نسبة تدفق في التعليم والسبب في ذلك هو ضمان أن الاختبار يقيس ما يجب قياسه أما الاخصائيون فإنهم يشعرون مدى صدق درجات اختبار ما، بحساب لانحراف المعياري، ولكن ما مدى صدق هذا القياس أو ربما كانت المسألة واضحة، إذ كان العملية المقصود قياسها تدفق من نفسها كماً، إن مسألة الصدق لم تلوح أبداً عندما يقيس متغير واحد، وذلك من أجل الاستدلال على علاقة أخرى معتمدة (متغير آخر) أو لاستدلال على شيء آخر أساسي.

ومن هنا فإن تبرير السلوك غير الملاحظ يظهر مسألة الصدق.

و لصدق هنا هو الخاصية الأكثر أهمية المعبرة لأي اختبار ولذلك فإن أي اختبار يجب أن يكون صادقاً بالتأكيد فإن كل اختبار يجب أن يؤدي إلى ما يهدف إليه .

وحتى يؤدي لاختبار ما يجب أن يؤديه يجب أن يحصل على آراء الخبراء حوله وتقنياته واقتراح التحسينات عليه وفي النهاية إقراره واعتماده ما سبق مناقشته لا يمثل جوهر وجهات نظر الخبراء في موضوع الصدق، وحرراً أساسياً من هذه الحكمة يمكن التعبير عنها هي الافتراضات الخمسة التالية

- 1- لصدق هو أكثر السمات أهمية، التي يجب أن يشعب بها أي اختبار
 - 2- يشير الصدق إلى فعالية الاختبار في قياس ما يجب أن يقيسه.
 - 3 صدق له ممان مختلفة، وانه أشكال مختلفة عرّفت بطرق مختلفة
 - 4 يمكن الإشارة إلى الصدق بشكل أفضل لإعطاء اختبار الاختبار
 - 5- لكي سبب حقيق لا بد من وجود معايير (محركات حيفية، رياضية، أو مفردة)
- ولسوء الحظ فإن هذه الحكمة المقتنعة لا تساعد كثيراً في حل مشكلة الصدق في عملية جمع لاجتماع صادقاً ما زالت تصنف كأقل المناهج قناعة للجمعية الكلية هي نجس لاختبارته، ربع كس السبب في جعل مسألة الصدق صعبة الحل هو أن يسمى مهم مسائله صدق، لاختبار وإنما يستعمل الطرق القديمة في حل هذه المسألة
- ويقول بهنوب بهركي أن المرء يمكن أن يفكر في بدائل أخرى، باظراً لمشكلة صدق مر خلال منظور مختلف ويمكن جمع هذه البدائل في:

- 1- لصدق ليست تلك الصفة المهيمنة في الاختبار، والأكثر أهمية للاستدلال وصنع لقرار بمساعدة الاختبار أنه ليس الاختبار ذاته ولكن درجات الاختبار هي التي يمكن أن تكون صابغة أو غير صابغة.
- 2- إذ ما عرفنا الصدق على أنه المدى الذي ترتبط به علامات حقيقية لاختبار ما، مع مقاييس مثالي، لا يعتبر ضرورياً للاختبارات الصلبة.

3- لاختبار الصدق يحتاج إلى اختبارات جيدة تتصف بما يلي.

أ- أن يكون الاختبار مبنياً على مواصفات واضحة لخصائص الاختبار.

ب- أن يكون الاختبار قادراً على إعطاء منجزات ثابتة.

4- أن الذي يقيسه الاختبار، يمكن وصفه تحديداً، وذلك بوصف المهام التي تؤديها لهدف الاختبار وليس بتسميته بمصنفاته العامة أو المميزات العامة التي تفتقر إلى يقينها.

5- أن الطرق المستخدمة في القياس يمكن أن تكون أكثر فعالية من الطرق الاحصائية في وصف صدق الاستعمال للبركات من اختبار متعدد هي وضع متعدد.

!

التعريف الإحصائي للصدق:

يوجد تعريفات متعددة للصدق أكثرها شيوعاً واستعمالاً أنه قياس الاختبار فعلاً أو حقيقة ما وضع لقياسه فاختبار النكاح مثلاً يجب أن يقيس الذكاء أو لا نفس شيئاً آخر مع النكاح و اختبار الحساب الصادق يصلح لقياس الحساب في مستوى معين لا يصلح لقياسه في مستوى أعلى أو أدنى.

ويعرفه روبرت آيبل بأنه الدقة التي يقيس بها الاختبار ما يجب أن يقيسه

ويعرفه دورثي وود بأنه مدى تأنيده الاختبار للمرضى الذي يجب أن يحققه أو مدى قيامه بالوضعية، لمتروك قيامه بها عندما يضيق على فئة وضع لها.

ويعرفه فريدريك براون بأنه مدى تأنيده الفحص لتوظيفه التي استخدم من أجل تأنيدها.

ولتوضيح الصدق نسأل ماذا يجب أن يقيس الاختبار؟ إلى أي مدى يقيس هذه القدرة أو الصفة التي يقيسها؟ في أي موقف أو ضمن أي ظروف تكون للفحص هذه الدرجة من لصدق.

ويجيب عن هذه الأسئلة بأن الفحص فحص تاريخ مثلاً وأنه يقيس معرفة تلميذ التاريخ، لابتدائي، معلومات التاريخية فقط ولا يقيس قدرته على تفسير الحوادث التاريخية و سطره من معرفة وقدرته على الحكم والمحاكمة المدعومة بالصحة والبراهين. وهي أشياء يمكن قياسها لدى من يدرسون التاريخ وكذلك لا يقيس الاختبار وطنيته وقوميته وجوده

حمله وزوعة أسلوبه وصحة أسئلته وقدرته على تنظيم معلوماته ونظامه ورفته وحسن ترتيبها وهي أشياء يدخلها المعلمون في التصحيح في بلادنا فبنايون يدرك من صدق علامة لطالب، إذ أنها لا تعود ممثلة لمعرفته بالمعلومات التاريخية فقط بل أيضاً للمعلومات والحفظ والإملاء وغيرها من المواصل الخارجية.

ولا شك لا يستعمل نتائج الاختبارات بوصف قدرة التلميذ الراهنة فقط بل نلجأ إلى التنبؤ بواسطتها بأدائه مستقبلاً فإنه من واجبنا أن نسأل عن مدى صدق التنبؤات التي يقوم بها معتمدون على هذه النتائج.

فإذا كان المحسن مصمماً للتنبؤ بالنجاح في الجامعة مثلاً أي إذا كان فحص قبول مثلاً فإن نتائجه تصنف بالصدق أي تصلح كأساس لاتخاذ قرارات قبول ورفض الطالب إذا كان من يحصلون على علامات عالية فيه يبقون في الجامعة ويخرجون بسرعة فاصلة مع أحد أو علامات أقل. ويتخرجون في هذه للضرورة بينما من يحصلون على علامات منخفضة أو دون مستوى معين لا يخرجون على الأعلى أو يمتحنون في دراستهم ويتركون الجامعة دون أن يحصلوا على الشهادة.

وهناك تعريفاً آخر للصدق يقول أن الصدق يعهد بمعامل الارتباط الحفصتي بين درجات الاختبار وبين درجات اختبارات مثالية تقيس نفس القابليات وقد تكون المعيار الذي نقارن بها درجات الاختبار داخلية مثل معدل درجات الطلاب على نفس الاختبار أو تكون معيار خارجية تقيس ما يقبسه هذا الاختبار ونسعى هذه المعايير Criteria بهذا المعنى مثلاً للاختبار بينه هو صدق اختبار المراسم الذكاء فإنه يستطیع أن نحسب صدق أي اختبار وذلك بمقارنة الاختبار بمقياس بينه.

خصائص الصدق

1- الهدف من الاختبار أو الوظيفة التي يقوم بها أو يتوقع منه أن يقوم بها للاختبار وأيضاً من سيطبق عليهم الاختبار وهم الفئة المستهدفة للتطبيق تؤثر تأثيراً مباشراً في صدق الاختبار. فإذا أردنا أن نقيس مثلاً قدرة الطالب في قواعد اللغة العربية مثلاً في موضوع إن وأخواتها فإن صدق هذا الاختبار سيكون ضعيفاً إذا طبق هذا الاختبار على فئة من الطلبة تستعمل في صياغتها ونظريتها التعليمية عن الجماعة التي وضع للاختبار

من اجتهاد كائن يطبق الاحتمال على موضوعين أو صفات أخرى مما هو مقرر له، فإن
لاختيار في هذه الحالة مبدئاً بالمجموعة.

أن الهدف من الاختيار هو تحقيق الأقران التالية

1- التمييز بين الطلبة الذين لهم تحصيل عالٍ وأولئك الذين تحصيلهم أقل وليس هناك
طريقة أفضل لجعل الإنسان يميز ما المقصود بالتحصيل في الجبر أو الكيمياء أو
علم النفس أكثر من وصف كم يستطيع المرء أن يقيس كمية من التحصيل لدى فرد
بالنسبة إلى كمية التحصيل التي يمتلكها الآخرون وهناك كثير من الجدل والتكديبات
حول الأمثلة والمخرجات النظرية التي تبني مهمة أو شائكة أكثر مما يجب لأن
كلمات مثل:

لذلك، من جهة، الإبداعية تستعمل بتون شديد ويبدو في وصف محدد بل بحسبه
هذه الكلمات والاختبارات الجيدة للسمات الانسانية يمكن أن تقدم تعريفات جزئية
لهذه السمات.

2- مصطلح الصدق استعمال غالباً ليدل على الجودة والاختبار الجيد هو ذلك الذي
يسعى إلى أن يقيس من أنواع السمات المحددة جيداً ويوضح المحتوى الاختبار أي تلك
الأنواع من الوظائف التي يتضمنها ونتائج التعلم التي يراود تحديد التحصيل، أي
الاختبار الذي يعطي علامات ثابتة.

3- ما يقبضه لاختبار هو قابلية الموضوعين لأداء مهام مثل تلك المتضمنة في الاختبار
أن يقيس ما يقيس فقط.

2- الصدق صفة نوعية Specific: أي أن الاختبار يكون صادقاً إذا قاس الصفة أو السمة
التي نريد في قياسها ومثال اختبار في الرياضيات في الجمع إذا قاس صفة غير
الجمع فإنه غير صادق لأن موضوع لقياس الجمع.

أن مسألة صدق الاختبار تثار عندما يظهر فرق بين ما يفترض في الاختبار قياسه وبين
ما قاسه فعلاً وهنا لا بد من وجود وصف بسيط للوظائف التي يتطلبها الاختبار ويطلب
من التلاميذ إجراؤه وعلى هذا فإن ما يقبضه الاختبار والذي قاسه فعلاً سيكون محدداً أو

يمكن وضعه على سبيل المثال السؤال ما الذي يقيسه المقدار $\frac{1}{2}$ و $\frac{1}{2}$ ؟

إن معظم اختبارات التحصيل المدرسي يمكن وصفها بوضوح ومعقولة. ولكن وضوح الاختبارات لا يضمن ذلك، أنهم يفضلون أن يميزوا الاختبارات باسمائهم ويصفون ماذا تقيس اختباراتهم ليس بمعارف تمثل المهام التي يقدمونها ولكن بمصطلح لسمات التي يمكن قياسها، لهذا فإن لدينا اختبارات ذكاء مثيرة، إبداعية، فلك، شمولية، درامية... الخ وفي مثل هذه الاختبارات فإن الأسئلة التي تقيسها حقيقة هي تلك الأسئلة المطلوبة قياسها.

3- لصدق صحة نسبة أن المصدق لا يمكن أن يكون مطلقاً أي أنه لا يمكن أن نحدد اختباراً مصادقاً صديقاً تماماً أو غير صادق مطلقاً إذا كان الاختبار قد وضع لموضوع معين فهو اختباراً في مادة الرياضيات وهي موضوع الجمع من 1 إلى 10، مثلاً وكان هذا الاختبار مقررأ لطلبة الصف الثاني الابتدائي فهو مادة عليهم وإذا تم تطبيق هذا الاختبار على طلبة الصف الأول أو الصف السادس الابتدائي فهل نتج هذا الاختبار لا يمكن أن تكون كما هي على صلبة الصف الثاني الابتدائي الذي صمم لاختبار لهم كدسك يجب أخذ الاعتبار بالبيئة التي يوجد فيها الطلبة والدليل على ذلك فقد أدى وضع الاختبارات الذكاء عند وكعمله وبينه فقد وضع سؤال د مذكور هذا لأشخاص ماذا تعمل إذا كانت الإجابات مختلفة كثيراً بين بيئات السود وبيئات البيض في أمريكا حيث كانت إجابات السود إجابته قوراً أما البيض فكانت إجابته أو أدر به حسب الآخر كما جاء عند مهنط الموسيح. لذا من الخطأ أن تعمل أن هذا الاختبار صادق مطلق أو غير صادق أيضاً فالصدق يتوقف على القدرات التي تستخدمها في ضوء نتائجها. أي نسال ما مدى صدق الفحص بالنسبة إلى ... الخ

4- لصدق صحة نتائج الفحص وليس بالفحص نفسه. من المفروض عند لتكلم عن صدق أن نتكلم عن صدق النتائج أو صدق تفسيرنا للنتائج بمعنى أن نتكلم على لطالب من نتيجة الفحص من تفسيراتنا لنتيجة الفحص الذي طبق فيه فهو طبقنا اختبار في النموذج على طالب ما ولم يتمكن هذا الطالب من الإجابة فأن نتكلم عليه حكماً قد لا تكون دقيقة إذ أن هذا الطالب قد تكون لديه ظروفاً ما لم تمكنه من

لاجبة .تي يتوقع منه ان يجيب عليها او تكون له ظروف نفسية غير طبيعية .لذا
تقديم الامتحان ان احكامنا تكون صائبة بمقدار طوبى نتائج الاختبار من خطأ
وكذلك بمقدار محاذا هي تعبيرها تفسيراً صحيحاً .

5- يتوقف صدق الفحص على ثباته .الاختبار الصادق ثابت بهما قد لا يكون لاختبار
الذات صدقاً بمعنى اذا طبقنا اختبار صادق في الرياضيات على صف معين فانه من
يتوقع أن يحصل الطلبة على علامات متشابهة في جميع مرات الاجراء .س أن كل فرد
يحافظ على مركزه ضمن المجموعة التي ينتمي إليها بهما اذا طبقنا اختبار عدداً في
اللغة بفرصة على مجموعة من الطلبة فحصل جميع الطلبة على علامات متدنية جداً
لعدم مناسبة هذا 'الفحص' للمجموعة أو لعدم الطلبة فهو ثابت ولكنه غير صادق.

انواع الصدق :

صدق في كتب انما هو انواع متعددة ولكنها في الحقيقة ليست معتمدة عن بعضها
والاختلاف هو ناتج عن الطرق المختلفة التي تم بواسطتها حساب الصدق فحين عسى كى
حال سأل عن مدى تأدية 'الفحص' أو الاختبار للعرض الذي وضع من أجله .ومر أنواع
صدق الشائعة في كتب القياس .

- 1 صدق المحتوى : Content Validity : المقصود بصدق المحتوى هو صدق المضمون أي أن
الاختبار يقاس كل الاهداف المقررة في المادة الدراسية وهذا يعني أن الاختبار يكون
صدق صدق محتوى عندما تكون فقرات هذا الاختبار شاملة لكل المقرر الدراسي .س
يدرسه الطالب وهذا الامر لا يمكن أن يكون في الأمثلة التالية مثلاً أن 'المضمون' عند
وصفه للأسئلة 'تفصيلية' يختار مجموعة من الأهداف يتوقع من الطالب أن يتيحه
لاجبة عيها أن الوحدة الدراسية قد امتلكتها وهذا الاعتبار ليس صحيحاً .قد ردا أن
نصر إلى صدق المحتوى في أي اختبار فلا بد من تحليل الفقرات جميعاً ثم نحلل المادة
الدرسية إلى أجزائها ونرى الأهداف جميعاً الموحدة في المادة الدراسية ثم بعدها
نقارن بين الاهداف المقررة وبين فقرات الاختبار هاداً وجدداً ارتباطاً عالياً بين الفقرات
وبين الأهداف واحراء المادة الدراسية فأننا نحكم على هذا الاختبار بأنه 'اختبار صادق'
صدق محتوى اما اذا كانت فقرات الاختبار غير شاملة لاهداف المادة لتي وضع
الاختبار به .فأننا نحكم على هذا الاختبار بعدم الصدق بصدق محتوى.

بدون صندوق المحتوى نحدد بمتطلبات تتلخص طردياً مع الدجاج الذي يعتمده لناحصر هي قياس اكتساب المادة التي ندرسها لطلبة والاهداف الموصوعة التي ار صندوق محتوى يكون عدسياً را كان المناحصر قد تمكن من قياس ما درسه التلاميذ ووقف على ما حققوه من اهداف وضعت لهم. اذا قام جزء من ما درسه التلاميذ فإن هذا الاختبار صدقه يبقى او سيكون صديهاً.

ود استعمال هذا النوع من الصندوق في الاختبارات التحصيلية ولا نريد حساب معامل صدق فأننا ندرس أسئلة الاختبار والاهداف التي يتخمسها بالمحتوى الذي درسه الطالب والاهداف التي وضعت له عند الدراسة.

وصندوق محتوى هو القاعدة الأساسية لكل نوع من أنواع الصندوق وإن خلاصتها أي حصار، في معبر انقياس المستخدم يجب أن تتوهر فيه.

وبعد يدرس لجهود بشكل مستمر، لتقريب صندوق المحتوى لاختبارات التحصيل المدرسي، عن طريق سط درجات الاختبار للطلاب مع الدرجات التي حثها المعلمون ليمس لطلاب وهي هذه، حالة فإن معامل الارتباط يكون عالياً سواء كان الاختبار جيداً أم لا وبت ذلك بحث المعلمين غالباً ما لا تكون التبعة، كما أن درجات المعلمين يجب أن تعكس تحصيل طلاب سي لا يستطيع الاختبار أن يقيسها ولم يكن قد وضع نقياسها، ويستطيع لمرء أن يوقع وجود صلاب يحصلون على درجات A هي اختبار علم الحياة ليعلموا على أغنى معدل في حساب تحصيل مادة علم الحياة أكثر من الطلاب الذين حصلوا على معدل B ولكن يبدو من غير المعقول أن نتوقع أن كل طالب حصل على درجة A هي علم الحياة أن يكرر قد حصل أو يحصل على درجة أعلى في اختبار الذكاء من أي طالب حصل على درجة B فإن هذا يفسر اختبار الذكاء صادقاً كاختبار البيولوجيا.

2- تصديق التنبؤي Predictive Validity يعتمد بالصندوق التنبؤي قدرة الاختبار وفاعليته هي لتنبؤ نتيجة معينة في المستقبل هي دراسة لها علاقة بالاختبار، وهذا النوع من الصندوق يتصل الصلابة وثيقاً بالاختبارات التي ستعدها هي أغراض الاستقاء والتصنيف سوء في لأغراض التربوية أو العسكرية وفي بلادنا تستعمل نتائج التوجيهية بطريقة غير مباشرة لتدبر بالنجاح في الدراسة الجامعية. إذ أن تمامة صديها ترهض قبول

مصدقات علامات أو المخرجات المتخذة كدراسة ذرية، يمكنها ترخيصهم لأنها تتنبأ بـ
على علاماتهم برسوبهم، أما من يقبلون لأنها تتنبأ على علاماتهم بنجاحهم

ومصدق لمصدق تنبؤي عادة بمدى الارتباط بين درجات الاختبار المطبق حالياً وبين
درجات اختبار آخر تجمع عنه العلامات مستقبلاً ومثال نتائج حصص أو اختبار لتوجيهي
ونشائج لطالب في الجامعة أو بين اختبار قبول لينة ما أو لتخصص ما وبين نجاح في
هذا التخصص أو لينة ويمكن اعتبار أن هذا الاختبار يكون صادقاً إذا ثبت أن العلاقة
لارتباطية بينه وبين ما وضع من أجل تحقيقه في المستقبل فاختبارات اختبار لطيرين من
هي تعطي نتائج جيدة أي هل الطيار الجيد هو من حصل على علامات عالية في الاختبار
بصمم لينة الطيارين.

ويمكن ربما يقول البعض أن العمل البارز لا يتضمن دائماً الذكاء، وعسا تصرف مثل بارزاً
أولئك الذين يردون حكمة الاختبارات التربوية الأداة الوطنية لمحصن المعلمين ولا يشكون
أنها مستند بالبحر هي المصنوف للدرسية، أن ما يعنونه هو أنها تظهر ما لدي معرفة
صائب وصيغة عن اللينة، إنهم ينعون أن هذه المعرفة ضرورية، ولكنها ليست بالاكيد
شروطاً ضرورياً لاختبار هي عرفة الصواب إن أحداً من الخبراء لا يعتقد أن عد من الارتباط
بين علامات احصاء الجمعية الوطنية للمعلمين يمكن أن يلقى سوء ضوءاً باعثاً وغير مؤكد،
على مدى وجوده في كيفية أداء هذا الاختبار لما يجب أن يؤديه وبالتالي، فإن أحداً منهم لا
ينسب في الوقت نفسه أن معرفته كعبه أداء العمل، تحسن إداته

ومد سلوت عديدة فإن حرجي جامعات عديدة، بدأوا يتسامحون مع عدم مصدقهم
أستاذهم ويعطونهم درجات، أم يتمكن هؤلاء الأساتذة من التنبؤ بنجاح طلابهم عندما
'اعتبروا' ليس بديهم ثقة بتياراتهم والحوار تقريباً نفس الجواب كما هي حالة لجمعية
الوطنية للمعلمين أن القدرة على عمل ما للتخرج هو ضروري، ولكنه ليس شرطاً مطلقاً
لنجاح في الدراسة، اللازمة للتخرج.

ن للتنبؤ يعتمد على قدرات غير موروثة وعلى عوامل متغيرة كثيرة، لذا فإن صدق
الاختبار الذي يمكن أن نعله هو صدق غير ناضج ونسبي، إننا لا نحتاج إلى مبادرة العمال
لجدهم أكثر دقة في التعليم والترطيب كن ما نستلجه هو التجميع لا التنبؤ

3 الصدق التكويني أو صدق المفهوم Construct Validity ويفصد به مدى قياس الاحتمال بتكوين عرسي معين أو سمة معينة ومن أمثلة هذه التكوينات المرسية الذكاء، ولهم ميكانيكي، وبتدوق الأدي والاتجاه العملي والعادات الدراسية والشرة الموسيقية وغيره. وبكي نحدد مدى توفر أي صفة من الصفات السابقة لدى فرد أو مجموعة من الأفراد نضع مقياساً أو اختباراً بقياس به هذه الصفة

وعادة يحرص مؤلف الاختبار الصفة التي يريد قياسها مستنداً إلى نظرية ما ثم يعطي إلى عناصره الأولوية ويصنع أسئلة تدور حول هذه العناصر

وهناك معايير أو محكات تكشف عن صدق المفهوم أو الصدق التكويني أهمها:

1- التوزيع: نسبة التوزيع للتصحيح في ذلك الاختبار بازدياد العن هؤذا لم تكن نسبة نجاح الملامح، لندية عشر أعلى من نسبة نجاح ثلاثية عشرة في الاختبار، صفة فرد نشب بصدقه.

2 قدرة الشخص على إظهار الشروق في الصفة التي نقيسها لدى جمعيات متعددة أو مساعداً كالتفريق بين أعلى 15% من الصف وأدنى 15% من المصنف.

4 صدق المرسى Validity of assumption وتشمل الاختبارات التي أضيق عليها لمار اسم، لا تمت إلى صنفها يصله وثيقة لأنها لم تخضع للتعطيل العلمي الاحصائي سي يكشف عن هذا الصدق فالتنام يتربصون في الاختبارات المرسية أنها نقيس اسكاه إلا به لم يتم دليل العلمى على ما نقيسه ولذا لا يصلح هذا النوع عن مدى صدق الاختبار.

5- صدق السطحي أو الظاهري Face Validity - حسب هذا النوع من الصدق هان الاختبار بصدق هو ما يبدو للمفحوص بأنه صادق ويمرر أحياناً بالصدق السطحي و لشككي لأن صدقه يتوقف على ما يبدو للمفحوص بأن فقرات هذا الاختبار تتعلق بالموضوع الذي وضع للاختبار له هان أردنا اختبار مجموعة من مسلمي اللغة العربية وكانت لأسئلة تتعلق باللغة العربية هان شكل الاختبار يبدو بأنه صادق وكذلك الأمر يتفق بالأشخاص الذين سوف يطبق عليهم الاختبار. كما قد يبدو الاختبار انه غير صادق رغم انه صادق وهذا النوع من الصدق يوفره الباحث حتى يهتم المفحوص عليه أي للتشويق د صيته وكسب

تقسيم وبكس أحياناً بحرد الفحص من الصدق السطحي لأعضاء المدرس منه على الفحوص كما هو الحال في بعض الاختبارات.

6- الصدق المنطقي Logical Validity : يهدف الصدق المنطقي إلى الحكم على مدى تشييد الاختبار للمعلم الذي يقيسه، فالاختبار العددي الذي يعتمد على الألفاظ أكثر من الألفاظ لا يعتبر صادقاً والإختبار المكاسي الذي يعتمد على الأعداد أكثر من المناحي لكونية اختبار غير صادق وهكذا أي أن فكرة الصدق المنطقي تقوم في جوهرها على اختبار أسئلة لاختبار التي تمثل ميدان القياس تمثيلاً إحصائياً صحيحاً، ويعتمد بناء الاختبارات الحديثة عليه حيث يعلون الناحية التي يراد قياسها تحسباً يكشف عن صحتها باختلاف وأقسامها الرئيسية ثم يتمصل كل قسم إلى إجراء وتوضع أسئلة على هذه الأجزاء ونصيح أنه يوجد شبهة بين هذا الصدق وصدق المحتوى

7- الصدق الذاتي Intrinsic Validity يعرف الصدق الذاتي بأنه صدق الدرجات سعوسية للاختبار باسدية للدرجات الحقيقية التي خلصت من أخطاء القياس وبذلك تسمح لنا بحل مشكلة هي التوازن التي نعيب إليه صدق الاختبار والنتائج يقوم بجوهره على معنى رتباط الدرجات الحقيقية للاختبار بنفسها إذ أعيد إجراء الاختبار على نفس مجموعة الأفراد مرة أخرى ويتكس الصدق الذاتي عن طريق حساب $\sqrt{0.64} = 0.80$ وهو الحد الأعلى للصدق ولا يمكن أن يصل معامل الارتباط لأي نوع من أنواع الصدق الأخرى إلى أكثر من هذا الحد.

8- الصدق التجريبي أو الإحصائي Empirical or statistical Validity تعتمد هذه لطريقة هي تحديد مدى لصدق على الاتصاف أو الارتباط بين درجات الاختبار الذي يود لكشف عن صدقه ودرجات اختبار آخر (المحك) مثل اختبار المدرس أو معدل الطالب، فعلى أن يكون لصدق الاختبار للمدرس أو المعدل بالمحك Criteron أي الأداة التي نكشف بها عن صدق الاختبار ويشترط في المحك أن يتصف بالموضوعية والصدق والثبات وهذا النوع من الصدق يشمل جميع أنواع الصدق التي تستعمل الإحصاء فيها أو تحسب لها معامل رتباط باستثناء صدق المفهوم وصدق المحتوى.

9- تصديق تعاملي Factorial Validity : تبحث في هذه الطريقة لإيجاد الصدق من عوامل مشتركة تقيسها عدة اختبارات صادقة لتحديد اشتراك هذه الاختبارات في قياس تلك النوع من أي أن معامل التصديق العملي هو عامل مشترك بين هذه الاختبارات وأي ختار آخر أو مجموعة اختبارات أخرى لقياس الشيء نفسه.

هكذا أردنا تحديد الصدق العملي لاختبار يقيس صفة أو مفهوماً ما نحمل هذا المفهوم إلى عناصره الأولية فالقدرة العقلية مثلاً يمكن أن تحمل إلى عدة عوامل كالعلم المنطقي والعامل العددي والعامل المكاني ثم يؤلف اختبار يقيس جميع العوامل التي تشاف منها ويعطي لتلاميذ هذا كنه هناك ارتباط بين نتائج هذا الفحص ونتائج محوص أخرى تقيس هذه العوامل ومتصفة بالصدق نقول أن الفحص الجديد يتصف بالصدق العملي

10- الصدق لزم أو المتصاحب : يحسب الصدق الملائم بإيجاد معامل الارتباط بين نتائج الاختبار بجدد ونتائج المحلل الذي قد يكون : حتمياً أو آخر أو معدل درجات الطلبة بعضهم على أن يطبق الاختباران في الفترة نفسها أو في فترات متتالية وكلما زاد معامل الارتباط كلما زاد الصدق.

11- الصدق التلقائي Congruent Validity : هو عبارة عن معامل الارتباط بين درجات الاختبار الجديد ودرجات اختبارات أخرى ثبت أنه صادق في قياس الصفة نفسها سي يتسببها لاختبار الجديد ولكن الاختبار الآخر لم يحقق في الوقت نفسه أو في فترة قريبة (أبو لوبع 1985).

العوامل المؤثرة في الصدق

عند الحديث عن العوامل المؤثرة في الصدق لا بد من الإشارة إلى العوامل التالية :

أولاً : النوع من التي تتعلق بالمفحوص أو الطالب

أ- قد تكون لدى الطالب عادات غير جيدة في الامتحان مثل القلق أو اللعب بالأسف من أجل تصحيح الفحص إذا كان الاختبار من نوع المقال أما إذا كان الاختبار من النوع الموضوعي فقد يحسن التلميذ الإجابة ويحصل على علامات لا يستحقها لذا يجب

$$\text{تطبيق معادلة تصحيح التخمين وهي العلامة الحقيقية} = \frac{\text{ص} - \text{خ}}{1 - \text{ص}}$$

حيث μ : عدد الاجابات الصحيحة،

χ : عدد الاجابات الخاطئة.

n : عدد الاحتمالات في الاجابة

ب- فترة الامتحانات تجعل الطالب في بعض الاحيان مضطرب والاضطراب له دور هام في النتيجة فقد يضاف التلميذ ويحصل على علامات غير العلامات الحقيقية التي يستحقها وهذا يؤثر في صدق النتائج
ثانياً : العوامل التي تتعلق بالاختبار :

أ- من المعروف ان معرفة السؤال والقصود هذا مهم للطالب له من حيث اللغة به سمه كمنه في الاجابة لأن فهم السؤال يحدد الطالب ما هي نوع الاجابة المطلوبة .
كانت لغة الأسئلة غير واضحة لطلاب فإن اجابته الطلبة لا تعبر عن معرفتهم وقد فهم الحقيقة وهذا يؤثر بدوره على صدق الاختبار

ب- عدم وضوح معنى الأسئلة الى ما هو المقصود بالسؤال فلما كان السؤال غامضاً مثال على ذلك سؤال : اكتب ما تعرفه عن ... الخ هذا سؤال عامض لا يعرف الطالب ما المقصود كل ما يعرفه هو او ما هو موجود في الكتاب او ما ذكره المعلم بالاصحاح إلى ان يكتب م .هـ . لأن ذلك يحدد اجابة الطالب على السؤال

ج- مستوى الأسئلة : اذا وضع المعلم أسئلة صعبة فإن عدد هائل من الطلبة يستحيلون الاجابة عليها وهذا ما يحدده باقوس غوف في التوزيع الطبيعي ان نجد ان نسبة قليلة وهي من حدود 16% من يكونون اعلى من المتوسط في المجتمع الطبيعي لذا فلا نجد ان عدد من حدود هذه النسبة من يحصلون على علامات جيدة أما باقي الطلبة فقد نحكم عليهم بأنهم غير جديرين وهذا الحكم غير صحيح لأن النتيجة لا تعكس قدرات الطالب الحقيقية.

د- صياغة الأسئلة : بعض الأسئلة قد توحي بالاجابة المطلوبة مثال على ذلك لسؤال : التالي : راجعت انحصارة في مصر في عهد محمد علي اكتب ما تعرفه عن حضارة في عهد محمد علي؟ ان الطالب هنا سيكتب عن ازدهار الحضارة وهكذا . .

هـ- علاقة بين الأسئلة وبين ما يعطيه الطالب... الأسئلة الحديثة هي الأسئلة التي تقهر الفهم وتفسيره وتحليله وتطبيقاته وهي الأهداف الموجودة في أي وحدة دراسية حسب رأي بلوم ولكن إذا كان المدرس قد درس هذه الأسئلة بالذات وعلم التلاميذ جوابها أو حلها فإن الفحص سيقتبس لتذكر الحقائق وطريقة الحل هذا من جهة ومن جهة أخرى قد يكون بعض الأسئلة متعلقاً بمادة ثم يدرسها التلاميذ أو لم يدرسها لتدرس مع سيؤدي إلى حصول التلاميذ على علامات لا تمثل تحصيلهم وبالتالي يكون أقل صدقاً

و- طول الاختبار، من المعروف أنه كلما كان الاختبار أطول كلما زاد صدقه فهو فرصته في احتساب مكون من عشرة أسئلة لم يتمكن الطالب من الإجابة على واحد منها تكون علامته 90 من مئة أما إذا كان عدد الأسئلة (3) فقط ولم يستطع الطالب الإجابة على سؤال واحد فإن علامته ستكون 60 من 90 وهذا فرق شاسع بين الأول والثاني.

ز- ثبات واستمرار صدقه: الاعتبار الصادق ثابت وهذا يعني أن الارتباط بين الصدق والثبات عالٍ جداً ولكن في بعض الأحيان فإن الثبات لا يعتبر مؤشر لوحده لمصدق حقيقي وثبات المحك: ما يطبق على الاختبار ينطبق على المحك لأن المحك هو حتم صدق وثبات ويوثق به.

ثانياً: عوامل متعلقة بإدارة الاختبار:

أ- هو من يهيئه أن للعوامل البيئية أثر كبير في إجابة المضمون فالحرارة تشد يده ولزوجة تشد يده تجعل الطالب يصرخ في الإجابة وقد يترك الاختبار منكلاً يكتب كل ما هو لديه له، نتيجة الطالب الحقيقية لا تكون كما حصل عليها الطالب في الاختبار لو كانت الظروف جيدة لاستطاع الطالب أن يحصل على علامة أفضل مما حصل عليها وهناك عوامل بيئية كثيرة لا يمكن حصرها كالضوضاء أو عدم الراحة في الكتلة كأن يكون المقعد غير ملائم... الخ

ب- عوامل تتعلق بترتيب الأسئلة أو عدم وضوح المطبوعة إذا إن هناك أخطاء مطبعية كثيرة على الطالب الانتباه إليها فالمطالب ما يحجب حسبه فهم السؤال.

ج- تعديلات الامتحان: إن فهم التعليمات التي توجد للاختبار تؤثر أيضاً تأثيراً كبيراً في النتائج ومثال ذلك إذا طلب من الطالب أن يضع دائرة على رمز الإجابة الصحيحة في

لاختيار من متعدد مثلاً ووضع التأثير كغيره قد لا تُرى في المتاح وبدلت يحصل الطالب على علامات أهل مما حصل عليها فعلاً أو قد يضع الطالب الإشارة على ورقة الأسئلة وليس على ورقة الإجابة وفي الاختبارات المقالية قد يطلب من المتعلم إجابة عن نقطتين في السؤال فيسألهم من السؤال أن يريد الإجابة بنقطة واحدة وهكذا ...

د- استعمال الشخص في غير موضعه: فلو وضع اختبار في الرياضيات لقيس عملية الجمع وكس هذا الاختبار يقيس أيضاً الصرب أو الطرح فإن الطالب سيحصل على علامات ليست حقيقية وكذلك لو كان هناك اختبار يقيس معرفة الطالب بالحقائق فمن صدقه سيكون ضعيفاً إذا حاولنا أن نقيس به قدرة الطالب على فهم الظواهر الطبيعية وتفسيرها وتطبيق مبادئ العلوم ونظريته.

هـ- عدم استعمال الاختبار للمجموعة التي وضع من أجلها: فالاختبار الذي يوضع لصف الحاسر الابتدائي في اللغة العربية وطبق هذا الاختبار على طلاب الصف الثاني الابتدائي فمن تكون نتائجه صحيحة أو لو طبق مثلاً على طلاب الصف الثالث الأعدادي يصبأ نتائجها أن تكون دقيقة لأن الفئة المستهدفة هي لصف الحاسر الابتدائي

تفسير معامل الصدق:

معامل صدق هو معامل الارتباط بين نتائج الاختبار ونتائج اختبار آخر يقيس بصفة نفسها وهذا الاختبار يقسم بالصدق إذا طلق على المجموعة نفسها.

وكذلك الاختبار معامل الارتباط من الدرجة النهائية وهي الواحد الصحيح كلما كان هذا الاختبار صدقاً تماماً. أما إذا كان غير ذلك فإن درجة صدقه تتراوح ما بين عدم الارتباط نهائياً وهو الصفر والارتباط الكامل وهو الواحد الصحيح

لو راد معتم مثلاً أن يضع اختبار ذكاء نقيس ذكاء طلابه فإن هذا الاختبار لا يمكن أن يكون الارتباط بينه وبين اختبارات الذكاء - سيبه - وكميلر مثلاً - عال إذ أن معامل الارتباط هذا لا يمكن أن يزيد عن 0.5% - 0.6% وذلك لأن هناك عوامل متعددة يمكن أن تدخل في اختبار المعلم مثل معرفته المسبقة عن الطالب ومحبته له وتفاعله داخل غرفة الصف وقربه من هائته أو أنه ابن صديق أو غير ذلك كثير، كما أنه من المعوم أن تثبت له علاقة بالصدق هذه ثبات في اختبارات المعلمين لا يمكن أن تصل إلى الواحد الصحيح.

ولكنه، هي معادلات أعلى صنعاً تقارن مع اختبارات الذكاء، فلو خارتا بين اختبارات الذكاء،
توجد أن معامل الارتباط بينهما عال أكثر من معامل الارتباط بينهما وبين اختبارات المعلمين
وكذلك معامل الارتباط بين اختبارات المعلمين هي أعلى فيما بينهما هي لو هرب مع
اختبارات أخرى.

العلاقة بين صدق الاختبار وثباته

لا بد أن تكون العلاقة وثيقة بين صدق الاختبار وثباته لأن من صفات الاختبار الجيد أن
يكون دائماً أي أن يعطي نتائج متشابهة لذا فالعلاقة الارتباطية بينهما يفترض أن تكون
عالية. كما أن من المعروف أن الصدق والثبات يشتركان في درجة كبيرة بالاختبار نفسه من
حيث لمتة وإجراء تحليله وتصحيحه ومعالجة فقراته وسهولة تلك الفقرات أو صيغتها
وطور الاختبار وقصره... الخ ومنها العوامل المتعلقة بالمعروض نفسه ومنها تلك لعوامل
مربطه بحاله النفسية للمفحوص وطريقة استجابته على فقرات الاختبار وطريقة
لتصحيح الخ ومنها تلك العوامل المتعلقة بالبيئة وبشروط عملية تحقق لاختبار مثل
لعمل، مبرشيه كالأضاءة والتهوية ودرجة الحرارة والضوضاء... الخ.

3 موضوعية يقصد بالموضوعية عدم تدخل الذات في النتائج أي أن شخصية صاحب
لا يكون لها أثر في علامة الطالب ويظهر ذلك واضحاً في الأسئلة الموضوعية أم
أسئلة الشخصية والمقالية فيجب أن تكون محددة وواضحة للجميع بالنسبة وأن يكون
سواء بقائمة محددة للإجابة حتى تزيل الذاتية الماحث في العلامة. ذكر مثل ثلاث
سبب للثورة الفرنسية فكل سبب له علامة محددة.

4 ثقافية للاستعمال يقصد بالثقافية للاستعمال إمكانية تطبيق الاختبار هل يستطيع
للمعلم ومن يقوم مقامه تطبيق الاختبار أي هل هناك من يوهز للناقص الجو المناسب
لتطبيق الاختبار من حيث الظروف الفيزيائية من تهوية الحرارة أو البرودة أو المكان أو
لواء اللازمة للاختبار من ورق وغيرها. لذا قبل أن يقرر المعلم نوع الاختبار الذي يود
أن يطبقه على طلابه يجب أن يتأكد من أمور عديدة خاصة ما يتعلق منها بالإدارة هل
هذه الإدارة تؤيد وضع اختبارات من هذا النوع أم لا، هل تستطيع الإدارة أن توفر
لطاقم الكافي لمرقبة والتصحيح في بعض الأحيان لهذا الاختبار هل توجد الأدوات
المناسبة مثل آلات الطباعة أو التصوير الكافية للعمل أو لا كل ذلك يجب على واقع
الاختبار أن يتأكد منه قبل اتخاذ القرار بوضع الاختبار.

الفصل الخامس

الأهداف السلوكية

الأهداف السلوكية

مفهوم الأهداف السلوكية:

تبنى لجمعية للتربية على أهداف عامة، تسعى بعدها المؤسسة التربوية إلى تحقيق هذه الأهداف بشكل كامل أو جزئي كما أن كل دولة من الدول في العادة تكتب أهدافها مجموعة من المتخصصين ذات اطلاع واسع على ثقافة وقيم وحاجات المجتمع وكذلك على تخصصات متعددة ونشير هذه الأهداف في المادة التي تقيم التي يتضمنها للنظام التربوي والمتمثلة في الفلسفة التربوية المستمدة من فلسفته السياسية والاجتماعية والثقافية لم تكن دولة بها هسستها الخاصة بها والتي تنفق في المادة مع أجزاء من الدول الأخرى ومختصة في أجزاء أخرى هالفلسفة التربوية لدول الإسلامية مثلاً تنفق في الأهداف التربوية التالية:

- 1- ترويد تطالب بالعقيدة الإسلامية الصحيحة التي لمعهد بدينية إسلامية متكاملة في حقه، وحسنه، وعقله، وإفته، وإتفاته إلى أمة الإسلام.
- 2- تدريعه على إقامة الصلاة، وأحده بآداب السلوك والفضائل.
- 3- تنمية المهارات الأساسية المختلفة، وخاصة المهارات اللغوية، والمهارات العددية، والمهارات الحركية.
- 4- ترويد القدر المناسب من المعلومات في مختلف الموضوعات غير المتعرضة مع تعليمه للإسلامية..
- 5- تعريفه بنعم الله عليه في نفسه، وفي بيئته الاجتماعية والجغرافية ليحسن استخدام النعم، ويضع نفسه وبيئته ومجتمعه.
- 6- تنمية ديفه الالهدي، وتمهد نشاطه الابتكاري، وتنمية تقدير العمل اليدوي لديه.
- 7- تنمية وعيه لمشارك ما عليه من الواجبات وما له من الحقوق في حدود سنه وخصائص مرحلته التي يمر بها، وغرس حب وطنه، والإخلاص لولاة أمره.
- 8- توليد ابرعية لديه في الإزدياد من العلم النافع والعمل الصالح، وتدريعه على الاستفادة من أوقات فراغه.

9- حدد بطلان بلي هذه المرحلة من مراحل حياته.

كما قد تختلف هيما بينها تبعاً للنظام السياسي القائم في هذه الدولة لأن الأهداف التربوية ترتبط بكل نواحي الحياة المسالمة في الدولة لذا فإن الأهداف شريفة يجب أن تتناسب مع الفلسفة التربوية السائدة في هذه الدولة

يرى تايور Taylor بأن الأهداف تشتق في المادة من مجموعة من المعلومات وهي ما يلي:

- 1- مجموعة من المعلومات تتعلق بمطالب التلاميذ أنفسهم قدراتهم معلوماتهم، مهاراتهم، ميولهم و تحدياتهم وحاجاتهم
- 2- مجموعة من معلومات تتعلق بمطالب المجتمع مثل معرفة جوانب القوة و ضعف التي تؤثر به المجتمع في عمليات التربية.
- 3- مجموعة من المعلومات تتعلق بمطالب الشخص وهي مقترحات المتخصصين في مختلف الميادين المعرفية.

من معروف أنه من الأمور التي نهى المعلم البعثه الأساسية للتعلم لإعداد، نحب لتدريس هيباً وكدياً، كما يجب أن يكون الإعداد الكتابي إجرائياً يعتمد طريقة الأهداف السلوكية Educational Aims لأن الطريقة الإجرائية المنظمة لا مجال لمشوائية فيها تساعد المعلم على أداء دوره بكل يسر ووضوح وتنتج له الأسلوب الأمثل لتدريسه، وصف بتعميم بكل متطلبات وإجراءاته وتحدد بالتالي من هنر الجهود والخطط لمرجع سيمع ولطابق.

تعريف الأهداف السلوكية:

هي عبارات تصاغ صياغة سلوكية واضحة لتعبر عن التغير المرغوب و لمتوقع حدوثه في سلوك يتسم ويمكن ملاحظته وقياسه أثناء أو بعد عملية التعلم.

وعرفه ميجر Majer بأنه تعبر متوقع في سلوك المتعلم لذا يمكن تبيان أربعة أمور رئيسة لتعريف الأهداف وهي:

- 1- توفر رغبة في أحداث التغير فإذا لم تتوفر الرغبة لا يتم التغير

2- أ. يحدد سمير التوقع في السلوك إلى أي درجة يجب أن يتم التعبير.

3 أ. يحدد هذا التعبير بعد نهاية المقرر.

4- أ. يكون من السهل ملاحظة هذا التعبير بعد نهاية المقرر

أما الهدف نجيد فلا بد أن يتصف بصفات عدة أهمها ما يلي:

1- أ. يصادف ملاحظة سلوكية محددة.

2- أ. يكون محدداً ويمكن قياسه.

3- أ. يوضع وفق معيار.

لذا عر المعلم أن يكون واقعياً لما سيقوم به وأن يكون مطلقاً على خصائص مدله

يقول بيار Platteau أن المدرس الذي يعيش العصر هو الذي يستطيع أن يكون إحصائياً في فهم سلوك تلاميذه، كيف سمون وما هي مظاهر التمر المحفلة لديهم في مر حر العمر بحلمه كيف تعلمون وكيف يتوافقون مع أنفسهم ومع الآخرين وهو اسي يستطيع أن يكشف عن فروق الفردية والمشكلات المختلفة بينهم ويفهم الفوارق الختلفة التي تنشق مع مستوى فهمهم وإمكانياتهم وأن يكونوا قادرين على التعميم بوظائف التوجيه التربوي والمهني

مستويات الأهداف

يشير هذا المستوى إلى الأهداف ذات الدرجة المرتفعة من التحصيل وينطبق عليها لأهداف ذات ثبة أو الأهداف السلوكية، وتصف الأداء الذي يتربط على استعم القيام به بعد مرور بفترة تعليمية معينة ومن أمثلتها:

■ أن يستخلص تعدلب دور النباتات الطبيعية في مقاومة ظاهرة التصحر

■ أن يقلل لطالب سيخرة البهوتاتين على شواطئ الخليج والجنوب.

■ أن يستخدم لطالب طريقة إكمال المربع في حل المعادلات التربيعية (أبرجدو، 2003).

ويقترح أيضاً عل Haila وBaber تصنيف الأهداف التربوية - التعليمية إلى ثلاث مستويات هي

1- المستوى الأول: وهي الأهداف شديدة التجريد والعمومية والشمولية ومنها:

■ تنمية التفكير البديهي والحقيقية.

■ تنمية المهارات الأساسية عند الطفل، قراءة، كتابة، حساب . الخ

■ تنمية المواطنة السليمة.

■ تعليم تدور الاجتماعي المناسب للذكر والأنثى

■ إعداد التلميذ مهنيًا لأداء عمل بعد التخرج.

2- المستوى المتوسط: هذا المستوى أقل تجريدًا من المستوى الأول وأكثر تخصيصًا أيضًا ويطلق

لتحقيق من الهدف العام إلى السلوك النوعي المحدد ويطلق عليه المرء من التربية

Objectives ومثال على ذلك:

■ أن نتعرف الطالب على الحروف الأبجدية.

■ أن يتمكن الطالب من كتابة عند معين من الكلمات.

■ أن يفهم الطالب بقراءة بعض الآيات الشعرية لفرض الاستمتاع.

3- مستوى النقص: وهو المستوى التمهيلي الكامل للأهداف التربوية مثال على ذلك:

■ أن يتمكن الطالب من معرفة الحروف الهجائية

■ أن يستطيع الطالب التمييز بين الحروف المتشابهة مثل ح، خ . الخ.

هنية وهؤلاء الأهداف السلوكية .

لا يمكن لأحد أن ينكر أن للأهداف التربوية أهمية كبيرة عند المربين فهي التي تحدد

المسار الذي يود أن يسي تحقيقه كما أن تتبثق من الفلسفة التربوية السائدة في المجتمع إذ

فهي تعبر عن آمال وحاجات وقيم المجتمع

وتبرز أهمية هذه الأهداف مما يلي:

1- تساعد على توفير كفاءة وفاعلية التلميذ لأن ذلك هو هدفها الرئيسي

2- حسب عتده تتفق والاهتمام بالتقويم البنائي والنهائي حتى تكون سمة معلّم من أجل

تقويم طلابه

- 3- تساعد على اختيار التلميذ والوسائل المناسبة للتعلمية
 - 4- تساعد على تقويم الطالب والمعلم والطالب يعرف مدى قدرته على استيعاب مادة و تعلم يعرف هل استطاع توصيل المادة أم لا.
 - 5- تساعد على تقويم التلميذ وبنائه.
 - 6- تساعد على تنظيم العمل ومواعيد التعلم
 - 7- تحث المعلم على توسيع طرق التدريس حتى يستطيع الطلاب فهم ما يحظى لهم ويراعي بذلك المرونة المردية.
 - 8- يرى جاسبييه أن وضع الهدف بشكل الخطوة الضرورية الأولى في العملية التعليمية وذلك حتى يتمكن المعلم من المعرفة منذ البداية ماذا يريد من طلابه أن يتعلموه وكيف سيتمكن حتى يتحقق الهدف لديهم وكذلك على الطالب أن يعرف ماذا يجب أن يقوم به ولا يتم ذلك إلا بوضع الهدف أولاً
- مصادر الأهداف التربوية

حدد ريم نايلر Taylor, 1903 المصادر العامة التي ينبغي اعتمادها لتحديد الأهداف التربوية بمصادر أثنائية:

- 1- حقائق تتعلق بالطبقة: وتتضمن حقائق تتعلق بحاجاتهم وخصائصهم وسماتهم أنهم واهتماماتهم ومهاراتهم والخصائص الذاتية ومطالبها في المرحلة العمرية
 - 2- حقائق تتعلق بالاجتماع: وتتضمن حقائق بالنظمة المجتمع، والقوى المؤثرة فيه، وسيطرة فيه، والمستويات الاقتصادية والاجتماعية وثقافته وما يسود من عبء ثقافية مختلفة لها تأثيرات مختلفة وكثيرة على الطلبة ومعدل تأثير هذه العبء الاجتماعية هي تكيف الطلبة.
 - 3- مصبرات تتعلق بطبيعة الأعمال السائدة في المجتمع ومطالب هذه الأعمال وخصائصها وملائمتها وتحديد الأدوار الحالية التي يمارسها الطلبة في مجتمعاتهم والأدوار التي يتعلمون أن يلعبوها من خلال المهام التي يربون للتأهل للقيام بها
- وقد تناول نبحسون نموذجاً أكثر شمولاً في تحديد مصادر الأهداف التربوية العامة يتضمن ما يلي:

1- المجتمع الانساني.

2- مجتمع النولي،

3- مجتمع المحلي.

4- فلسفة التربية.

5- المؤسسة التربوية

أما المصادر الأكثر تعميماً للأهداف التربوية فهي:

1- منهج المدرسي والفكر التربوي.

2- لوائحه والمصادر التعليمية المختلفة.

3- برامج و تدريبات والمجالات العلمية

4- رملاء المهنة والمختصين والخبراء.

5 تحليل المهن.

6 تحليل مواد و محتويات التعليمية (عمر وآخرون، 1993)

طريقة صياغة وكتابة الهدف السلوكي :

يجب أن نتأكد من أن الأهداف السلوكية تتبع الخطوات التالية:

أ- فعل سلوكي (فعلية المضارع) + التلميذ + مصطلح لمدى + ظروف،
ونوعية الأداء.

أ- يكتب + التلميذ + حرف الطاء + كتابة صحيحة كما يجب على المعلم أن يكون واضحاً وضوابط لأفعال. ومنها صوابك العمل الصالح للاستكمال في الهدف السلوكي يمكن توجيه الأمر من إلى الطالب مثل [يقرأ - اقرأ، يكتب - اكتب، يمدد - عدد]
- من الأخطاء الشائعة في صياغة الأهداف :

1- وصف سلوك المعلم مثل [تدريب تلاميذ] لأن هذا يصف سلوك المعلم وليس لطلابه.

2- وجود أكثر من ناتج في الهدف الواحد، مثل [أن يقرأ ويكتب ...]، ويصحح لاقصير على واحد منها

3- تحديد موسوعات التعلم بدلاً من الناتج، مثل [معرفة عملية الجمع والطرح]

4- عدم إمكانية قياس وملاحظة الهدف خلال الحصة، ومن أمثلة ذلك [يجب، يفهم ...] هذه أمثلة لا يمكن أن تجري في الحصة إذا لا يمكن قياس الفهم بمعنى أنه لا يوجد مقياس صادق بقياس الفهم.

- من الأهداف الوحدانية ما لا يمكن قياسه خلال حصة واحدة

- الأهداف لمهارة يفضل أن تؤخذ القصيب الأكبر من الحصة لأنها هي التطبيق والممارسة لا نعلمه بطس وعهه من الترس وهذا ما يعطي نفذية وأحدة للطلاب ولعلم وهو أهداف لريسي للعلم.

في (حرر التدرس) على المعلم أن يكون الإجراءات التي يستطيع من خلالها يصرار، لمعدومه إلى دهر للعلم بأيسر جهد والقصير وقت سواء يؤديها المعلم والطلب أو لطلب استجابة لتطبيقات الأسلوب المستخدم لتحقيق الهدف فالمعلم لو هي هو لسي لا يعتمد على ذكرته.

و لتقويم دم للمعلم ويعتمد به قيام مدى محقق الهدف لدى المتعلم ومن أمثلة استقويم [لملاحظة والتوجيه] [الاستماع والتصويب التصوري] [طرح سؤال حسب لهدف] .

الحج

- لا بد أن يكون لكل هدف مرسوم أسلوب محدد ووسيلة تحقيقه وتقويم مناسب لقياس مدى تحقق الهدف.

مكونات الأهداف السلوكية

يرى روبرت ميجر أن الهدف السلوكي يتضمن ثلاث مكونات أساسية هي .

1- لسلوك نهائي Terminal Behavior ويصف هذا المكون سلوك الطالب المتوقع، أو ما يجب أن يفعل المتعلم وهو السلوك الذي يظهره المتعلم لينقل على الخبرة التي اكتسبها وهو سلوك قابل للملاحظة والقياس، ويتحدد هذا السلوك بما يسميه بيرلي وزمائه بالسمود الصهر أو السلوك المصريح الذي يمكن وصفه وقياسه بطريقة موضوعية.

2- الشروط والمعايير Conditions: ويشير هذا للكون إلى الشروط أو الظروف التي يتبدى من خلالها لسلوك النهائي المتعلم والتي يجب أن تتوافر لدى فاعله بالأداء. فقد تكون عملية تحديد سلوك النهائي غير كافية بحد ذاتها أو تعدد التفسيرات وتوقعها. لذا يتخذ لهدف السلوكي شكلاً أوضح عندما يقوم المعلم بوضع بعض شروطه التي تحدد ظروف الأداء، كالسماع أو عدم السماح باستخدام الخزائن والمراجع أو الألعاب أو اكتساب المدرسية أو الآلات الحاسبة.

3- المعيار Criterion. ويشير إلى الحدود والواصفات التي يقلل ضمنها تحقيق لهدف ولهي تشكل أدلة واضحة ودقيقة على حدوث التغير المرغوب فيه. ويصنف المعيار عدة خصائص جودة التعلم الذي يتم قبوله كما ويحدد نوع الأداء المطلوب الذي يشير بدوره إلى حقيقة ما إذا كان الهدف قد تحقق وما درجة تحققه (عدس، وأحروب 1993)

شروط الأهداف السلوكية:

لأنه من موفر مجموعة من الشروط حتى يكون الهدف جيداً ومنها ما يلي

1- أن يكون الهدف واضح المعنى قابلاً للفهم لا يحتمل التأويل يفهم معناه لجميع المتعلمين.

2 أن يركز على سلوك الطالب وليس المعلم لأن الهدف هنا هو الطالب وليس المعلم.

3 أن يصعب شرح المعلم وليس موضوعه أو نشاطه لأن المعلم عليه الاهتمام بالنتائج التعليمية.

4 أن يكون قابلاً للملاحظة والقياس وإلا كيف يمكن قياسه من قبل المعلم.

5 أن يكون مناسباً لمستوى التلاميذ ليس تحت أو أعلى من مستواهم.

6 أن يحدد فيه الحد الأدنى للأداء.

7 أن يعبر تبسيطاً صادقاً عن فلسفة التربية الموجودة أو التي تتبعها الدولة

معايير اختيار نتائج الهدف السلوكي:

1- أن توضح نواتج التعلم للمحتوى التعليمي المراد تعلمه لها أن تكون بعيدة عن المحتوى أو تدور حوله.

- 2- أن تمثل جميع مخرجات التعلم (معرفية، مهارية، وجدانية) مع التوازن بينها.
- 3- أن تراعي قدرات التلاميذ والمروق بينهم وهي من النقاط الهامة في التعلم
- 4- أن تتواءم مع أهداف المرحلة وبما أن أهداف المرحلة الثانوية تختلف عن أهداف مرحلة الابتدائية.

- 5- أن تكون قابلة لتجديد والتخصيص والتدرج والدقة هي الصياغة
- 6- أن تكون قابلة لتحليل من خلال العملية التعليمية. (كوافحة، 2003).

مسؤوليات المعلم وواجباته تجاه صياغة الأهداف

تشمل مسؤوليات المعلم وواجباته تجاه صياغة الأهداف ما يلي

- 1- الالتزام بالأحكام الإسلامية والتقيد بالأنظمة والتعليمات وقواعد السلوك والأداب وحيث كل ما هو محل يشرف الله لأننا في بلد ندين بالإسلام.
- 2- احترام الحائات ومعاملة معاملته حصة كما ينبغي عليها الدين الحنيف بحق له الأمر والضميمة وتلمي شخصيته وتشعره بقيمته وتراعي مواهبه ومعرض في نفسه حب معرفة، وكسبه المتأوك الحميد والمودة للآخرين وتؤصل به الاستقامة و تثمة بالنفس
- 3- تدريس النصاب المقرر من الحصص كاملاً، فالمعلم المتثقل من النصاب لا يمكن أن يعطي بشكل جيد أو كما هو مقرر له والقيام بكل ما يتطلبه تحقيق أهداف المواد التي يدرسها من إعداد وتحضير وطرائق تدريس وأساليب تقويم وأختيار ب ونصحيح ونشاهد داخل الفصل وخارجه، وذلك جميعاً تقتضيه أصول المهنة وطبيعة الدرة ووفقاً للأنظمة والتوجيهات الواردة من جهة الاختصاص.
- 4- المشاركة في الإشراف اليومي على الطلاب أي أن يقوم بالأعمال التي يكلفه بها مدير المدرسة مثل شغل حصص والقيام بعمل المعلم العائب وسد المجر الطارئ في عدد معلمي المدرسة وفق توجيه إدارة المدرسة.

- 5- التعاون مع مدير المدرسة بإدارة الفصل الذي يستند إليه مدير المدرسة، والقيام بالتدريس لدرسي الإرشادي الشامل لطلاب ذلك الفصل ورعايتهم سلوكياً واجتماعياً، ومساعدة تحصيلهم وتنمية مواطن الإبداع والشفوق لديهم، ومبحث حالات الضعفاء

و لتتصهر وعلاجها، وذلك بالتعاون مع معلمهم وأولياء أمورهم ومع إ ذه لخدمة والمرشد ابطالبي عند الحاجة.

6- درسة المنهج واحطط الدراسية والكتب المقررة وتقويمها، واقتراح ما يره مناسباً لتطورهم من واقع تلميذها لأن نلعلم أن قدر على تقويم المنهج المدرسي.

7- تنفيذ ما يسنده إليه مدير المدرسة من برامج النشاط والالتزام بما يخصص لهذه البر مج من ساهات دون تشارك لأن ذلك من صميم أعماله

8- التنفيذ هو عيد الحضور والانصراف وبداية الحصص ونهايتها و مستمر وقته في لدرسة نخل الفصل وخارجه لمصلحة الطالب، والبقاء في المدرسة هي أشاء حصص، الفرغ، و استثمارها في تصحيح الواجبات وتقويمها، وإعداد الوسائل التعليمية، والاستفادة من مراكز مصادر التعلم بالمدرسة، والإعداد للأنشطة بالمدرسة تعتبر مركز شمع للمجتمع بلعاً إتيها أهل البيئة المحلية عند الحاجة.

9- التعاون مع الإدارة المدرسية وذلك بحضور جميع الاجتماعات التي يضمها مدير لدرسة لمعلمين خارج أوقات الدراسة، والقيام بما يكلف به من أعمال راب علاقة بهذه الاجتماعات والمجالس، وهذا واجب ملزم لكل معلم.

10- التعاون مع إدارة المدرسة وسائر المعلمين والعاملين في المدرسة في كل ما من شأنه تحقيق منظم الدراسة وجدية العمل وتحقيق البيئة الالئقة بالمدرسة.

11- اسمي لتسمية ذاته علمياً ومهتياً، وتطوير طرائقه في التدريس، واستحداث النقية احديثة والمشاركة في الاجتماعات واللجان، وبرامج النشاط، والدورات التدريبية الشجديدية وورش العمل التي تنظمها إدارة التعليم أو الشرف التربوي لمختص وفق تنظيم والوقت المحددين لذلك.

12- تعاون مع مركز الاشراف التربوي والتعاون الاهجابي مع ما يوصون به وما يقدمونه من تجارب، وخبرات لأن الشرف التربوي لديه من الخبرات العملية ولعلمية ما يؤهله لذلك.

13- التقديم بما يسنده إليه مدير المدرسة من أعمال أخرى مما تقتضيه طبيعة العمل لتعليمي (كو همد، 2003).

دور لأهداف في العملية التعليمية:

وجه علمه لنفس والتربية في المستنات من القرن العشرين اهتماماً كبيراً، إلى أهداف إرساها منهم لأهمية الدور الذي تلعبه العملية التربوية ويرى جسييه Gayne أن وضع الأهداف بشكل الخطوة الضرورية الأولى في أية عملية تعليمية، وبمظهرها، لوجه الرئيسسي لتسليم والمتعلم على حد سواء، إذ يجب على كلا منهما أن يكون على بينة من أهداف هذه العملية. فعلى المعلم أن يعرف ماذا يريد من طلابه أن يتعلموه وكيف يجب أن يستلزم بعد لتسليم وعلى المتعلم أن يعرف الأداء الذي يترتب عليه القيام به بعد التسليم.

وتتبدى أهمية دور الأهداف في ثلاث مجالات هامة، هي: المصاح واستيعاب، وتشويق، ومن حيث المصوح، توفر الأهداف قدراً من الفهم يسمح للمعلمين على الأمور لتربوية بوصف المصوح، في حقو العايات التربوية على النحو الأفضل وتمكنهم من إعادة النظر في المصاح بقائمة بحيث يتعرفون على ما يجب متابعتها منها، أو تعديله أو استقامته، كالتعبير، تسريع، إرسا يصرا على المجتمع نتيجة التقدم العلمي والتقني، يفرض تغييراً هوائياً في أهداف لتربية و سسراحياتها، فالأهداف التي كانت مقلدة منذ ربع قرن مثلاً قد لا تكون مناسبة لمطامح المجتمع الحالي وحاجاته، الأمر الذي يتطلب تعديلها أو إعادة صياغتها. تتعدو أكثر إيماءً بهذه المطالب والحاجات، وهذا يفرض تعديل المصاح القائمة أو تصميم مذهب جديدة لتتسب تلك لأهداف وبذلك يتوضع دور الأهداف كموجه لعملية وضع المصاح وتطويرها

وتوفر الأهداف في مجال التعليم قاعدة سليمة تساعد المعلم على اختيار، لوحدة أو وحدة لدرسية مناسبة وتحليلها، وكذلك اختيار الوسائل والطرق والإجراءات، لتتبعها بها، كما تمكنه من تنظيم جهود المتعلمين وتكريس نشاطاتهم وتوجيهها من أجل إنجاز المهام التعليمية على النحو الأفضل. مما يحول دون صياح هذه النشاطات في مجالات أو جوانب لا تشهدها العملية التعليمية، ويجعل هذه العملية أكثر فعالية ونتاجاً. وهكذا تقوم الأهداف بتوجيه العملية التعليمية وتجعلها أكثر سهولة بالنسبة للمعلم والمتعلم على حد سواء أم من حيث دور لأهداف في مجال التقويم، فهنا تساهم على توفير القاعدة التي يجب أن تتعلق منها لعملية التقويمية، فالأهداف تسمح للمعلم والمربين بالوقوف على مدى فعالية استيعاب ونتاجها في تحقيق التعبير المطلوب في سلوك المتعلمين وما لم يعدد نوع هذا

التمييز أي ما لم توصف الأهداف، فإن يمكن للعلم أو أي معنى آخر في لتعريف من لقيم
بعمية لتقويم مما يؤدي إلى التحول دون التعرف على مصدر الجهد المبذول في عملية
لتعريف، سواء كان هذا الجهد من جانب المعلم أو المتعلم أو السلطات التربوية الأخرى ذات
لعلاقة (نشواني، 1983).

نواع لأهداف السلوكية :

يمكن تقسيم لأهداف السلوكية إلى ثلاثة أقسام هي ما يلي

و، أولاً لأهداف المعرفية وتنقسم إلى المستويات التالية

(أ) تدرك: يتعرف على، يصف، يشرح، يحدد، يجمع.

(ب) الفهم: يترجم، يفسر، يكمل، يوضح، يشرح.

(ج) لتطبيق: يحدد، يدر، يقرر، يطبق.

د. لتحليل: يقارن، يربط، يحول، يحلل.

(هـ) لتكوين: يركب، يعيد ترتيب، يعيد تركيب.

و، بموهم: يحسن، يقترح، يبتكر، يستقد، يصدر حكماً.

تليها الأهداف الوجدانية:

تمثل هذه الأهداف الميول والاتجاهات وتلعب للشاعر وتكوين قدم عند المتعلم له أ فـ
تحقيق هذه لأهداف لا يمكن أن يكون خلال حصة واحدة فقط. ويشمل هذه لأهداف ما
يبي:

(أ) لاستقبال: يستقبل، يستأ، يستحسن، يوافق، يتوافق.

(ب) الاستجابة: يستجيب، يتابع، يبرهن.

(ج) لحكم القيمي: يقرر قيم، يحترم آراء الآخرين.

(د) لتطبيق: يرغب، يمتشي الأولويات، يلتزم.

(هـ) التمييز بقيمة: يحكم، يلتزم، يتمتع، يتوافق.

ثالثاً، الأهداف المهارية - النفس الحركية:

يشتمل هذا المجال بالمعصلات الكبيرة والصغيرة والمهارات اليدوية والتناسق العصبي والتأثر البصري الحركي وغيرها، وتشمل ما يلي:

- (أ) تمريرة يرسم خلال ... يملك مكعبات . اتج
 - (ب) لسفة، يمد تركيب، يربط، يرسم باستخدام المرأة
 - (ج) التمسيل، يكتب قصة من كلمات معشرة، يمد ترتيب ... الخ.
- شروط صياغة الهدف السلوكي :

- 1 أن يكون الهدف واضح المعنى قابلاً للفهم لا يحمل السائل يفهم معناه لمصنوع بالعمودي.
- 2- أن يركز على سلوك الطالب وليس المعلم لأن الهدف هنا هو الطالب.
- 3 أن يصف ناتج التعلم وليس موضوعه أو نشاطه لأن المعلم عليه الاهتمام بناتج تعليمي
- 4 أن يكون قابلاً للملاحظة والقياس والا كف يمكن قياسه من قبل المعلم
- 5- أن يكون مناسباً لمستوى التحفيز ليس تحت مستواهم أو أعلى من مستوهم
- 6- أن يرد في الهدف الحد الأدنى للأداء.
- 7- أن يكون متبهماً صادقاً عن فلسفة التربية الموجودة أو التي تتبعها النولة.

الأهداف التربوية والأهداف التعليمية:

الأهداف التربوية Educational Goals هي عبارة عن أهداف عامة تشتمل من الفلسفة التربوية للدولة وهذه الأهداف عادة ما تركز على الفرد وليس على ما يتعلمه الفرد، أما لأهداف تعليمية Instructional Goals أو الأهداف التدريسية فهي الأهداف التي تشتمل من الأهداف لخدمة لفلسفة النولة وهي الأهداف التربوية وهذه الأهداف يجب صياغتها كما مر سابقاً بالملب من المبدأ قياسه عند المتعلم. وتكون هذه الأهداف لخدمة واحدة هي عادة.

مشهد على هدف تربوي. خلق جويل مسلم مؤمن بذاقله وبرسالته سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم

مشهد على هدف تعليمي: أن يعبر الطالب مدينة عمان على خريطة المسكة الأردنية الهاشمية.

والمثل الأهداف السلوكية في التربية الخاصة:

تهدف لعملية لتربية الخاصة إلى مساعدة الطالب المعوق على اكتساب أنواع لسلوك الأكاديمية والاجتماعية - الشخصية المناسبة والنكيفية. وكلما يتحقق ذلك هذا بد من تخطيط. مع التربية وتنشدها على نحو منظم ومهادم ومتضمن لعملية تربوية لا بد أن تكون موجهة نحو تحقيق أهداف تعليمية واضحة ومحددة وعندما يحدث عن الأهداف فنحن نعني التغيرات للتوجهات هي سلوك الطالب وليس الوسائل والطرق التي نستخدم لتحقيق ذلك. ولأهداف أهمية بالغة في تخطيط البرامج التعليمية وتنفيذها ولكي تكون الأهداف مفيدة فلا بد من أن التوصيح للمتعلم ما المتوقع منه وتساعد في إعداد القرارات التعليمية لتحقيقها

وور شك لتحديد الأهداف السلوكية لمن مهمة في تربية الطالب المعوق فقط بل هو مهم في تعليم الطلبة الآخرين أيضاً، كذلك فالأهداف السلوكية ذات أهمية بدة في كل مراحل عملية تعليمية وليس في مراحلها الأولى فقط.

هناك متطلبات أساسية لتحديد الأهداف السلوكية المناسبة للطالب المعوق يمكن تلخيصها فيما يلي:

أولاً، تحديد مستوى الأداء الحالي للطالب

الخطوة الأولى في بناء منهج فردي للطفل المعوق - مهما كانت إعاقته - هي قياس مستوى الأداء لحد، فحجر الأساس في تصميم البرنامج التربوي الفردي للطالب المعوق هو تقييم مستوى الأداء الحال، ومن دون ذلك فقد تكون الأهداف غير مناسبة وقدرات الطالب، لتحقيقها، لذا على المعلم مراعاة ما يلي:

١- يجب وصف تأثير إعاقته الطفل على أداء الطالب في النواحي الأكاديمية المختلفة

كالمدرسة والحساب والتمويل... الخ والتواهي غير الأكاديمية كالطفل المستقل وأهله
لحديثة يومية .. الخ.

2- يجب وصف مستوى الأداء بكل دقة ووضوح وذلك يشمل تفسير نتائج الاختبارات التي
أعطيت مطالب بشكل واضح.

3- يجب أن يكون هناك علاقة مباشرة بين مستوى الأداء الحالي للمطالب وبعد البرنامج
الفردى الآخر بما فيها الأهداف طويلة المدى والأهداف قصيرة المدى.

إذ أن حجز الزاوية هي عملية التربية الخاصة هو تحديد مستوى الأداء الحسي للطفل
المعوق. وهذا يتطلب جمع المعلومات لاتخاذ القرارات اللائمة ويستخدم لتعديد مستوى
الحالي عدة طرق منها تطبيق الاختبارات وإجراء المقابلات والملاحظات وتستخدم
المعلومات التي يتم جمعها في كل مرحلة من مراحل العملية التربوية الخاصة والتي تشمل
الكشف والتشخيص والتقييم وتحديد النوصح التعليمي اللائمة والتخصص لخدمات
ومساعدة أداء الطالب وتحقيق فاعلية البرنامج.

ثانياً تفهم خصائص الطالب المعوق:

تتمثل ثلثية، تمهالة إلى مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة فكل عذب حاجاته
وقدراته الخاصة، وتفهم الحاجات الخاصة للطالب الفرد أمر لا غنى عنه في تصميم
البرنامج التربوي المناسب له، ولهذا يجب أن يعتمد المعلم في تحدي الأهداف التعليمية
على خصائص الطالب وقدراته على تحقيق الأهداف التي وضعت هي أمثلة لبرهنية
لحددة.

لذا، تفهم ما يود الطالب المعوق أن يتعلمه وتفهم توقعات الأهل،

لنفس الآخر، تفهم في تحديد البرنامج التربوي المناسب هو تشجيع الطالب وذويه على
المشاركة في صياغة الأهداف التعليمية فلا أحد يفهم حاجات الطالب المعوق ورغبته
كأهله. ولهم فالمعلومات التي يستطلع الأهل تقديمها عن ابنهم سيكون لها فائدة كبيرة.

رأساً، الأهداف طويلة المدى والأهداف قصيرة المدى في التربية الخاصة،

تصنف الأهداف إلى نوعين هما:

1- الأهداف لسوية أو الأهداف طويلة المدى.

2- الأهداف بسوكية أو الأهداف قصيرة المدى.

أما الأهداف طويلة المدى فهي وصف لما يتوقع أن يكتسبه الطالب المعوق من مهارات ومعارف خلال سنة من تقديم الخدمات التربوية الخاصة له. ولكن كيف يحدد المعلم الأهداف، لخدمة هذه. إذ ذلك يشترى بعض الأسئلة التي يجب على المعلم أن يطرحها فيما يتعلق بتربية. يجب المعوق مثل. ما هي الأهداف المهمة التي سأحاول تحقيقها؟

هل هذه الأهداف ذات قيمة عالية للطالب؟ ماذا يحتاج الطالب أن يعثر ويعرف لكي يكون سعيداً؟ هل الأهداف التي وضعتها تهيئ الطالب للنجاح مستقبلاً (محددة عند 2001) بتصره.

مصادر اشتق لأصناف التربية والتعليم لمدى الحاجات الخاصة:

1- المعلمة التربوية:

ب. المعلمة التربوية التي يؤمن بها المعلم وتبناها المدرسة والمجتمع هي المصدر الأساسي التي يجب أن تشتق منها الأهداف على أن تكون هذه متضمنة في الممارس التربوي، بل على معلم أن يسأل نفسه ماذا أتوقع من هذا الطالب وإلى أي مدى يجب علي أن أعمله هذه الأمور، يجب على المعلم أن يركز عليها ويعتبرها أساس عمله مع كل طالب على حدة.

2- المنهاج المقرر:

يجب أيضاً على المعلم أن يعثر المنهاج إلى وحدات صغيرة ويضعها على شكل أهداف يمكن تحقيقها عند هذا الطالب.

الفصل السادس

أسس القياس
والتقييم

الترعة المركزية،

تعتبر الأسباب الاحصائية الثلاثة المتمثلة بالتوسط والتوسط والمواضع مديس لترعة المركزية هي لتوزيع حيث تسمى موقع مركز التوزيع فالمواضع هو العلامة التي يخصص عليها معظم لأفراد. أما التوسط فهو العلامة الوسطى حيث تكون نصف الدرجات فوق التوسط والنصف الآخر دونه. أما التوسط فهو العلامة المتوسطة ويحدد العلامة المتوسطة بجميع الدرجات وتقسيمها على اثنى اثنين لتلك الدرجات وهي التوزيع السوي تكون جميع لدرجات لثلاث متساوية.

ويوصف لتوزيع بدقة ويحتاج احصائي التشخيص الى معرفة كيف تقسم الدرجات نسبة لمر متوسط التوزيع ولا يحتاجون فقط الى معرفة التربة المركزية للتوزيع ولكن لا بد ان يعرفوا بصاً تنوعها، ويسمى الاحصائي المستخدم في وصف مجموعة من درجات معينة بالاحصائي المعاري (لندا هارجات وجيمس، مرجع، 1984، ص 159)

ما هي مميزات التربة الخاصة فلا بد للاحصائي في التشخيص ان يقارن بين د حه لطالب (س) مثلاً بدرجات الطلاب المشاهير له سواء كان في العمر او الموق او المسمى و العالمية للتعبية وحتى يتمكن من المقارنة لا بد ان يكون هناك اساس عام لجميع درجات و موصول الى اساس عام يجب تحويل الدرجات الخام الى درجات اخرى وذلك باستخدم لامتنيب ولاحتراف الاحصائية وتسمى هذه الدرجات الجديدة بالدرجات نسبة مثل لدرجات مثله ودرجات المعيرة والدرجات المعيرة.

الدرجات المثبتة،

تعتبر لدرجة المثبتة الى نسبة الدرجات التي تقع دون نقطة معينة حين ترتب الدرجات من الأدنى الى الأعلى، وهو ما يطلق عليه أحياناً المئين. فإذا حصل شادي على درجة معينة نسوية 55% فهذا يعني ان 55% ممن طبق عليهم الاختبار حصلوا على لدرجة التي حصل عليها شادي او أقل منه ويجب معرفة ان هذه العلامة لا تنطبق على الاجابات على الاختبار بل الطالب شادي مثلاً اجاب على 55% من أسئلة الاختبار.

و رغب الاحصائي التشخيص في التربة الخاصة لا بد له ان يعرف ان هذه درجات المساهمة بينها غير متساوية وذلك لان الكثافات قد اختلفت من بيانات مرشدة وتعتبر

المميزات: لمعربة مقاييس ترتيب حيث أن المسافات بين وحدات القياس عبر متسوية وبالتالي لا يمكن طرحها والمسافات بين المثبتات أيضاً عبر متسوية حيث به قد شتقت من بيانات مرتبة وبالتالي فإن المثبتات أيضاً لا يمكن طرحها من بعضها، ببعض وحيث أن المثبتات تمثل فقط الموقف النسبي بالنسبة لمجموعة ما، فإنها لا تحدد كمية الفرق بين درجاتين. وليست جميع توزيعات الدرجات توزيعات سوية وبشكل عام فإن معظم درجات الاختبارات المستخدمة من قبل إحصائي الشخص التريوي قريبة منه بدرجة كبيرة خاصة إذا كان الاختبار على عدد كبير من الطلاب أو إذا تم تحويل الدرجات إحصائياً إلى توزيع سوي وعند مفردة المثبتات التي تم الحصول عليها من قبل طائفتين مختلفتين، أو مثليتين أو أكثر لم الحصول عليها من قبل نفس الطالب فمن المثلي معرمة علامة المثبتات بالتوزيع السوي.

الرتبة المثبتة :

هي نسبة اسطية التي سيقفوق عليها الطالب ومثال على ذلك لتحديد الرتبة السوية يجب أن نعرف عدد من تفوق عليهم التلميذ ثم نجد نسبة هذا العدد إلى عدد الطلبة في لئله مثال : طالب رتبته 30 وعدد الطلاب (90) ما هي رتبته المثبتة.

$$90 - 30 = 60 \text{ تفوق عليهم.}$$

$$\frac{60}{90} \times 100 = 66\% \text{ رتبته المثبتة.}$$

الدرجة المعيارية :

درجة المعيارية هي العلامة الخام - الوسط الحسابي مقسومة على الانحراف المعياري وتكون كما يلي :

$$\text{الدرجة المعيارية} = \frac{\text{العلامة الخام} - \text{الوسط الحسابي}}{\text{الانحراف المعياري}}$$

ولايجاد الانحراف المعياري نجرى العمليات التالية :

1- رتب العلامات تنازلياً.

2- نأخذ السدس لأعلى من العلامات ثم السدس الأدنى.

3- نطرح السدس الأدنى من السدس الأعلى.

4- نضع الناتج انفرج نفسه على نصف عدد التلاميذ

الانحراف المعياري = $\frac{\text{السدس الأعلى} - \text{السدس الأدنى}}{\text{نصف عدد التلاميذ}}$

الانحراف المعياري Standard Deviation ،

من المعروف ان التشتت يعني مدى تقارب او تباعد الافراد عن المتوسط لذا فان الانحراف المعياري هو الجذر التربيعي لتوسط مربعات انحرافات القيم عن متوسطها

$$\text{الانحراف المعياري} = \sqrt{\frac{\text{مجموع مربعات الانحرافات}}{\text{عدد الحالات}}}$$

ومثل على ذلك اذا كان لدينا العلامات التالية وهي 4, 7, 9, 10, 11, 14, 15 و نريد إيجاد الانحراف المعياري لها نتبع الخطوات التالية :

1- إيجاد المتوسط الحسابي لمجموع القيم او انحرافات (م).

2 إيجاد انحراف كل قيمة عن المتوسط (ح).

3- تربيع هذه الانحرافات من أجل الحصول على (ح²).

4- إيجاد حاصل جمع الانحرافات المربعة فتحصل على مربع 2.

5- يقسم هذا المجموع على عدد الأفراد او الحالات.

6- إيجاد جذر التربيعي لناتج القسمة وهذا هو الانحراف المعياري.

الرقم	انحرافات	الانحراف عن المتوسط	مربع الانحرافات
1	15	9+	25
2	14	4+	16
3	11	1+	1
4	10	صفر	صفر
5	9	1-	1
6	7	2-	9
7	4	6-	36
المجموع	70		88

$$\text{المتوسط الحسابي لهذه القيم} = \frac{70}{7} = 10$$

$$3.55 = \sqrt{12.57} = \sqrt{\frac{88}{7}} = \sqrt{\frac{\text{مجموع } x^2}{n}} = \text{الانحراف المعياري}$$

ويمكن الحصول على قيمة الانحراف المعياري 3.55 باستخراج الجذر التربيعي من الجدول الخاصة بذلك للقيمة 12.57 والتي هي نفس الوقت عبارة عن مقدار التباين Variance. فالتباين عبارة عن الجذر التربيعي للمتوسط الحسابي لمربع نعرفات القيم عن متوسطها.

معامل الارتباط Correlation

يعني لربط العلاقة بين مظهرتين أو أكثر مثل العلاقة بين الذكاء والتحصيل أو بين التكيف انفعالي والتحصيل ولعرفته ثبات الاختبارات مثلاً بين الاحتمار وبعبارة أخرى تصميم العلاقات الارتباطية إلى ما يلي

- 1- ارتباط موجب وإيجابي والرمز له (+) وهذا يعني ان العلاقة تامة 100%
- 2- ارتباط موجب سالب والرمز (-) وهذا يعني ان العلاقة بين شيئين طرسيه أي كلما زادت في أحدهما يتبعها نقصان في الأخرى.
- 3- ارتباط موجب جزئي والرمز (أقل من +) يعني ان العلاقة ليست تامة
- 4- ارتباط سالب جزئي والرمز (أقل من -) أي ان هناك علاقة ولكن ليست قوية فزيادة في أحدها قد تؤدي إلى نقصان قليل في الثانية.
- 5- لا علاقة ارتباطية والرمز (صفر) أي لا ارتباط بين مظهرتين مثل الطول والوزن و الوزن ونقطة.

المتوسط الحسابي

لوسط الحسابي هو مجموع المعلومات الخام مقسومة على عددها ومثل على ذلك لو كان لدينا المعلومات التالية 30, 70, 60, 90, 40, 50 وأردنا ان نعرف متوسطها نكون الاجابة كالآتي :

$$340 = 30 + 70 + 60 + 90 + 40 + 50$$

340 = 6 + 56.66 وهو ما يعرف بالوسط الحسابي.

الوسيط :

لوسيط هو القيمة التي تقسم المجموعة الى قسمين ومثال على ذلك في الوسط للعلامات التالية مثال هو (25) لأن القيمة تقع في وسط العلامات مثال الوسيط لحسابي للعلامات التالية : 5, 9, 13, 24, 25, 30, 34, 36, 39 هو (25) إذا كان العدد فردي أما إذا كان العدد زوجي فيكون الوسيط هو في المثال التالي 4, 6, 8, 12, 16, 18 :

$$\text{لوسيط} = \frac{12 + 16}{2} = 14$$

اموال هو : القيمة الأكثر تكراراً مثال

جد : اموال في التكرارات التالية

5, 7, 9, 3, 2, 5, 4 اموال هو (5) لأنه تكرر مرتين.

التحليل الاحصائي للاختبارات : Statistical Analysis of the Test

هناك مبررات لاختبار الاختبار أي لمعرفة هل أسئلة هذا الاختبار مناسبة لمتن المستهدفة أم غير مناسبة.

طريقته الأولى ويسمى بالطريقة الكلية وهي معي معاملة الاختبار كوحدة واحدة عند تحليل نتائجها فيكتشف هل هذا الاختبار مناسب أم غير مناسب للفئة المستهدفة.

والطريقة الثانية هي أن نقوم بتحليل الأسئلة Item Analysis وهي تعني ن نعلم مع أسئلة لاختبار على اعتبار أن كل سؤال هو اختبار قائم بذاته.

لهذا لأساسي من التحليل الاحصائي للاختبار هو الوقوف على مدى صلاحية هذا الاختبار وقدرته على الكشف عن المروق الفردية بين الطلبة ثم بين من سيطلق عليهم هذا الاختبار فيما بعد أي معرفة أي الطلبة أكسب من شهره وقد يكون الهدف لأساسي من التحليل لاختبار اختبار اتقان Mastery test عندما يكون الاختبار جيداً إذا كانت علامات الطلبة عند النهاية العظمى أو العلامة الكاملة أي أن الطلبة جميعاً يحصلون على علامات شبة تامة.

تحليل الأسئلة Item Analysis

يهدف من تحليل الأسئلة وخاصة في الاختبارات الموضوعية وبالمختبر الاختبار من متعدد استخرج معاملات السهولة والصعوبة والتميز وكذلك تحديد فعالية البدائل حتى يتمكن من التحكم على السؤال أو على البدائل الموجودة فيه وتحديد البديل لتسهيل تعبيره والقوى لاثباته وقد نوصي بحذف السؤال كاملاً.

معامل السهولة

يقصد بمعامل السهولة هو نسبة انفعوسين الذين اجابوا عن السؤال اجابة صحيحة اي خارج قسمة عدد الذين اجابوا اجابة صحيحة عن السؤال على عدد المحوسين او عدد من حاول الاجابة عن السؤال ويرمز له كالتالي *

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{عدد الذين اجابوا اجابة صحيحة عن السؤال}}{\text{عدد من حاول الاجابة عليه من المحوسين}} \times 100$$

مثال على ذلك:

متحس عند الطالبة فيه (30) طالب اجاب منه اجابة صحيحة عن السؤال (15) طالب ومن بحث عليه (5) طلاب واجاب على السؤال خطأ (10) طالب 'وجد درجة سهولة

$$\text{معامل السهولة} = 100 \times \frac{15}{25} = 60\%$$

مثال آخر

صف مكتوب من 40 طالب اجاب على السؤال 30 طالب واخطأ 10 طالب جد معامل السهولة :

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{عدد الاجابات الصحيحة}}{\text{عدد الاجابات الخاطئة}} \times 100$$

$$\text{معامل السهولة} = 100 \times \frac{30}{40} = 75\%$$

يكون لسؤال سهل او صعب بناء على الهدف من الاختبار فاذا اردنا اختبار عشرة

طلاب من 100 طالب ويجب أن يكون معامل السهولة عالي بما إذا أردنا 90 صواب من 100. فيجب أن يكون معامل السهولة قليل جداً لذا يعتمد معامل السهولة المزعوب على الهدف من الاختبار ولو عرّفنا أن سؤال ما أحاط عليه جميع الطلبة فإن هذا السؤال يكون هامشاً لأن هذا السؤال لا يستطيع أن يميز المروق الفردية بين التلاميذ وكذلك إذا لم يستطيع أن يعيب على سؤال ما أي طالب فإن هذا السؤال يكون هامشاً أيضاً لذا اعتماد درجة لصعوبة تكون حسب الهدف من الاختبار.

معامل الصعوبة Difficulty Index

معامل الصعوبة هو النسبة المئوية لمن لم يتمكنوا من الإجابة على السؤال حصة صحيحة ويرمز له بمعادته التالية :

$$\text{معامل صعوبة} = \frac{\text{عدد من أخطأ في الإجابة على السؤال}}{\text{عدد المفحوصين الذين حاولوا الإجابة على السؤال}} \times 100$$

مثال على ذلك

في إحدى الامثلة كان عدد الطلبة (45) طالباً تمكن من الإجابة فيه 30 طالب وخمسة طلاب لم يحاولوا الإجابة عليه أوجد درجة الصعوبة.

$$\text{حسب : معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد من أخطأ في الإجابة على السؤال}}{\text{عدد المفحوصين الذين حاولوا الإجابة على السؤال}} \times 100$$

$$45 - 30 = 15 \text{ عدد من أخطأ والإجابة.}$$

$$45 - 30 = 15 \text{ عدد من أخطأ في الإجابة.}$$

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{15}{45} \times 100 = 33.33\%$$

يمكن تعريف معامل السهولة على أنه معدل علامات السؤال ويستخرج هذا المعدل بطريقة بسيطة فمنها وذلك بجمع العلامات وقسمتها على عدد المفحوصين الذين جابروا أو أخطأوا في الإجابة. مثال ذلك

حصل أربع طلاب على العلامات التالية على سؤال نهايته العظمى 40 حيث كانت علامتهم كما يلي 35، 40، 20، 25 نستخرج أولاً معدل العلامات وتكون كما يلي

$$35 + 40 + 20 + 25 = 120 \text{ مجموع العلامات}$$

$$120 \div 4 = 30 \text{ المتوسط}$$

معدل السهولة يكون كما يلي :

$$\text{معامل السهولة} = \frac{30}{40} \times 100 = 75\%$$

أما معامل الصعوبة فيكون : $1 - 0.75 = 0.25$

معامل التمييز Discrimination Index :

معدل التمييز هو النسبة المئوية للأجابات الصحيحة في المجموعة العليا - النسبة المئوية للأجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا - وهذا يعني أنه عبارة عن الفرق بين معاملي السهولة في المجموعة العليا ومعامل السهولة في المجموعة العليا ويرمز له بما يلي

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{عدد الاجابات الصحيحة في المجموعة العليا} - \text{عدد الاجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا}}{\text{عدد الطلبة في إحدى المجموعتين}}$$

ويم بالطريقة التالية :

نقسم 60 طالب احاب جميع هؤلاء الطلبة من 100
رقم (1) التالي

من أجل معرفة درجة تمييز السؤال يجب إجراء ما يلي:

1- نرتب العلامات تصاعدياً أو تنازلياً.

2- نأخذ اعلى 25% من الأوراق وادنى 25% منهم.

3- نسمي ال 25% من الأوراق الاولى المجموعة العليا و 25% من الأوراق المجموعة الدنيا.

4- لمعرفة عدد افراد المجموعة العليا او الدنيا تجري المادلة التالية :

$$\frac{60}{25} \times 100 = (15) \text{ طالب مجموعة عليا وهم من حصلوا على العلامات لعالية مرتبة و}$$

(15) طالب مجموعة دنيا وهم من حصلوا على العلامات المنخفضة.

- 5- تدرج اجابات الطلبة الى (15) من الفئة العليا كما هو مبين في الشكل التالي و يسأل الـ (15) صائب عن المئة الدنيا

رقم السؤال	1	2	3	4	محدوف
عليا 15	4	3	7	1	0
دنيا 15	3	7	3	0	0

- 6- مطابق للقدرون وهو كما يلي مع العلم ان الاجابة الصحيحة هي (ج) كما هو مبين في الشكل بوضع اشارة (x) على المقرة (ج)
معدل التمييز =

$$\text{معدل الاجابات الصحيحة في العليا} \times \frac{\text{عدد الاجابات الصحيحة في الدنيا}}{\text{عدد الطلبة في احدى المجموعتين}} \times 100$$

$$26\% = 100 \times \frac{0.26}{15} - \frac{4}{15} \rightarrow 100 \times \frac{3}{15}$$

د - معامل التمييز هو 26%.

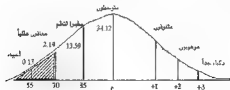
معامل التمييز يتراوح ما بين -1, +1 قبل ضربه في (100) ومعامل التمييز لحيد هو ما كس (+1) والسبب في ذلك انه يميز بدرجة كاملة بين الاقوياء والصعفاء ولكن قد يكون لتمييز مالياً وهذا يدل على خطأ في السؤال لا قد يكون المموه يجذب اللاعبين اكثر من جديرين والتمييز مقبول هو ما كان اكثر من 0.5. اما اذا اردنا ان نحكم على فعاله بدائل السؤال هُنا يقول ان جميع البدائل جيدة وذلك لتمكثها من جذب طلاب من الفئة العليا ومن لفئة دنيا ولكن البديل (د) فقط هو غير جيد وذلك لعدم جديده حد من الفئة الدنيا وهذا يعني ان هذا البديل وهو (د) ممرهه لجميع طلبة الفئة الدنيا ولكنه كان مموهاً بطلبة الاذكاء وبهذه الطريقة هُنا يمكن من عمل اختبار جيد يمكن لاعتمده فيه في المستقبل ولكن يشترط ان تكون درجة تمييز هذا السؤال قريبة من 0.5%

الفصل السابع

أساليب قياس
وتشخيص غير
العاديين

أساليب قياس وتشخيص الاعاقة العقلية:

مفهوم لاعاقة العقلية: أحد الاتجاهات في تعريف الاعاقة العقلية على أنه مستوى من الأداء الوظيفي العقلي والذي تتحرف عن متوسط الذكاء بانحرافين معيارين وبمستوياته قصور في السلوك التكيفي الاجتماعي وتظهر في مراحل نمو الفرد منذ الولادة وحتى سن ثمانية عشرة.



من مقياس المستخدمة في قياس القدرة العقلية ما يلي :

ولاً ، المقاييس التحصيلية : ومنها المقاييس التالية:

أ - مقياس مهارات اللقوة وهي القدرة ائهارية اللقوة لقصد مقاونة مع من هم في مثل سنه .

ب - ومقياس لقراءة والكتابة وبها أيضاً تقارن الفرد مع ما هو متوقع منه في مثل سنه

ج - مقياس التحصيل العام اعنه جاسناك والمقياس التحصيلي الفردي اسمه د ورملاؤه

ثانياً ، المقاييس التكاملية :

تجمع هذه المقاييس بين المقياس الطبي والاتجاه السيكومتري والاتجاه الاجتماعي في الاتجاه التربوي . ويتكون من فريق هم طبيب اطسال واحصائي في علم النفس واحصائي في التربية لخدمة تكون مهمتهم اعداد تقرير مشترك عن حالة الطفل المحول لآخر من لتشخيص . وذلك من أجل تحديد المكان الذي يتناسب معه بعض م هو شيج المناسب وفي أي مستوى يقع هذا الطفل .

دلتاً : اساليب البعد الطبي :

حسب هذا البعد يقوم طوبى الاطفال بقصص المرض جسمياً وحركياً ثم ينتقل الى تاريخ الحالة امراضية واسباب الحالة، ظروف الحمل، مظاهر النمو الحسي و جسمي و الحركي والفحوص المخبرية بعد ذلك يقوم الطبيب بعمل فحوصات لاكتشاف حالات اضطرابات التمثيل الغذائي والتي تتمثل فيما يلي

1- اختبار حامض الفيريك : حيث نخلط بقطعة من هذا الحامض مع بول الطفل فد نثير لونه فإن ذلك يدل على وجود حالة PKU.

2- اختبار شريط حامض الفيريك : يوضع الشريط في بول الطفل او على غرولة ثم يتأثر مع لوحة الألوان الناتجة على وجود هذا الحامض في بول الطفل ومن ثم يظهر ن عليه هذا الحامض ام لا.

3 احسار قشري : يؤخذ قطعة دم من كعب الطفل وتخصص بهذا الاختبار اذا كان مستوى ثيول في الدم 20 لكل 100 مللحرام فإن ذلك يعنى وجود PKU ثم قياس محيط لرأس فالنقص حديث الولادة يكون محيط رأسه ما بين 32 - 36 وإذا كان غير ذلك فإنه يدل على وجود حالات مرضية مثل كمر او صغر حجم الرأس او المعولية او لاستسقاء ثم نحسب لحركة للجدع والساقين والمشي والثوقوف وكذلك الطول والوزن ونقارنها مع المتوسط ثم نحكم على الطفل بناء على هذه المعلومات

اساليب قياس البعد الميكوميترية

جاءت هذه المقاييس بعد المتاييس الطبية او بعد الاتجاه الطبي ويظهر بول مقياس لبنية 1904 في دريس ثم عدل من جامعة ستانفورد في أمريكا واصبح يعرف بمقياس ستانفورد ، بينه 1905 - 1916 ثم مقياس وكسلر 1949 وقبلة مقياس رسم الرجل لجرودف 1926 وهو من المقاييس الادائية المبروعة وسهلة الاستعمال.

وجه ضعف الاجتماع والتربية الخاصة مثل مبرسر ووليامز وقد وجهت الانتقادات الدالية لهذه الاختبارات الميكوميترية :

أ- تنفذ ث موجهة الى محتوى الاختبارات او صدق المحتوى : حيث تم توسع للنسب

جميع الأطفال بل مستوى ثقافة البيض وليس السود مثلاً قضي هذا إلى أن صرحت أحد ماذا تعني؟ ثقافة البيض، تركه، ثقافة السود اصره To walk away، سو. Hit him buck، ومثال المشط في اختبار وكسلر حيث قدم مشط له سن مكتملة اجابات لسود ختمت عن التمييز لاختلاف الثقافات ثقافة السود لم تلاحظ الكسر الموجود في المشط وذلك لعدم وجود مشط لديهم تون كسور كثافة شعورهم أما شعر لايبس فهو ناعم وسلك يمكنه بسهولة ملاحظة أي كسر في المشط.

2- انتقادات موجهة إلى إجراءات تطبيق الاختبار كفاءة الماحض، غريرف المخصوص، مكان وزمان الاختبار.

من المبرهنات النفسية

1 مقاس مسفرود - فيث - ظهر سنة 1905 على يد بينيه وسيمون في فرنسا ويتكون من 47 فقرة متدرجة في الصعوبة وتغطي تلفئات العمرية من 9 - 11 سنوات طور في مركز في جامعة ستانفورد على يد بيرمان وميريل Terman & Merrill به مر حخته عدة مرات 1916 يطبق هذا الاختبار اختاراً من سنة 2 - 18 سنة. ويتكون من اختبار: محسنة كن فئة عمرية تبدأ من 2 - 6 سنوات على أساس كل نصف سنة مجموعة من اختبارات. ثم بعد ذلك كل سنة وليس نصف سنة تعتبر وحدة واحدة وهو اختبار هري يستغرق تطبيقه من 30 - 90 دقيقة. وتصحيحه من 30 - 45 دقيقة. ويعتبر من أكثر الاختبارات شيوعاً وأسهلها كما أنه يتمتع بصدق وثبات مقبولة وقد تم تعريبه بكثير من لدول عربية منها الأردن والسعودية ومصر.

2- مقاس وكسلر. و. لنبي يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات جاء نتيجة لانتقادات لقياس بينيه وله ثلاثة أنواع من المقاييس :

1- مقاس وكسلر للكبار.

2- مقاس وكسلر لذكاء الأطفال.

3- مقاس وكسلر للأطفال هي مرحلة ما قبل المدرسة.

ويرى صبر وانكلياسي 1988 وهما اللذان قلنا الاختبار على البينة الأردنية أن لذكاء وكسلر يظهر فيه الفرد سلوكاً مميزاً لشخصيته مثل القابلية والتأثير و"خبط الذاتي

والأداء أيضاً هو (مدرسة كلية عامة تظهر عند الإنسان عند القيام بعمل مقصود، وبتحريك بشكل عقلاني والتعامل مع البيئة بكفاءة).

- 1- يصحح مقاييس وكسائر الكبار من سن 16 فما فوق وللأطفال من 6 - 17 أما لمعدل ما قبل المدرسة يصلح من سن 4-6.5.
- متوسط العلامات هو 100 والامتحانات المعيارية 1.5 مدة تطهيره من 50-75 دقيقة وتصحيحه من 30-40 دقيقة.

أولاً : مقاييس وكسائر عند الكبار يتألف القسم النمطي من ما يلي :

- 1- اختيار المعاديات.
- 2- اختيار الأسماء.
- 3- اختيار الحساب.
- 4- اختيار استجابات.
- 5- حشر اعادة الأرقام.
- 6- اختيار المزدادات.

لقسم الاثنائي

- 1- حشر الترميز.
- 2- تكميل الصور.
- 3- تصنيف الكميات.
- 4- ترتيب الصور.
- 5- تجميع لأشياء.

ثانياً : مقاييس وكسائر عند الأطفال ويتكون من :

1- النمطي للأطفال :

- 1- معلومات عامة.
- 2- استجابات.
- 3- احساب

4- مميزات ومتشابهات.

5- لعددات.

6- عادة الأرقام.

2- الألفي.

1- كلمة الصور.

2- ترتيب الصور.

3- تصميم المكعبات.

4- تجميع لأشياء.

5- انترميز

6- متشابهات

ثالثاً : اختيار الأعمال ما قبل التجربة :

الشمسي

1- مجموعات 30 فترة.

2- متشابهات 17

3- حساب 18.

4- عددات 32.

5- لامتصاص.

6- عادة الأرقام 14.

الألفي

1- تكميل الصور.

2- ترتيب الصور.

3- تصميم المكعبات.

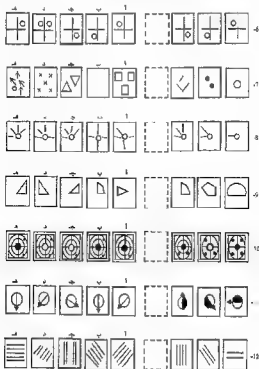
4- تجميع لأشياء

5- انترميز 1 - 45 رمز. به 93 رمز.

6- اختيار استاهات.

نموذج الاختيار وكسار الأول

1										1
2										2
3										3
4										4
5										5
6										6
7										7
8										8



3- مقياس جودانف - هاريس للرسم (Goodenough-Harris Drawing Test)

يعتبر هذا المقياس من مقاييس القدرة العقلية ويمكن استخدامه فردي وجماعي ويهدف هذا المقياس إلى قياس وتشخيص القدرة العقلية والسمات الشخصية حيث يعطى فيه الشخص علامة خام تحول إلى علامة معينة ثم إلى نسبة ذكاء. يستغرق وقت تصحيحه من 10-15 دقيقة ووقت تطبيقه من 10-15 دقيقة أيضاً.

تتبنى فكرة المقياس من قدرة الطفل على التعبير عن أفكاره عن طريق الرسم. يرى جودانف = هاريس أن الطفل منذ سن الثالثة يبدأ في رسم شكل ما للأنسان هذا الشكل غير مكتمل بعد حيث تبدأ معالم الإنسان عنده بالاكتمال تدريجياً حسب قدراته العقلية المتطورة، أما لاسان المعاق فإنها تبدأ بالرسم حسب قدرته العقلية إلى أن درجة الاعاقة سبه تؤثر بشكل أساسي على قدرته على الرسم.

جرى هاريس 1963 مراجعة وتعديل على هذا المقياس منطلقاً من التحلية النظرية ، رأى بأن البعض عسما يعبر عن موقف ما فإن هذا التعبير ينطلق من تطور قدرته العقلية وحصة القدرة على التفكير التجرد والقدرة على الانتباه والملاحظة وإدراك التفاصيل والقدرة على التخطيط وعلى أدراك البيئة المحيطة به إذ أن هذه جميعاً تتغير بتغير العمر الزمني والعقلي للطفل ونظراً على ذلك فقد تغير مدي المقياس من 4-10 إلى 3-15 وذلك عند الرسومات من رسم الرجل إلى رسم الطفل والمرأة والرجل وعدد النقاط المرسوم وجودها من (51 إلى 71 نقطة)

مظهر قوة مقياس جودانف هاريس للرسم :

1- يعتبر مقياس من المقاييس الأدائية التي يسهل تطبيقها من قبل الاختصاصي في علم النفس و لتربية الخاصة أو حتى الآباء والعلماء ويعود ذلك إلى سهولة الاجراءات المتبعة في تطبيقه وتصحيحه وتحديد العمر ثملي للمعوص .

2 - يعتبر من المقاييس التي تسمح لأغراض قياس وتشخيص القدرة العقلية لمعوص وفي الوقت نفسه يسمح لأغراض قياس سمات الشخصية ولذا يعتبر من المقاييس الأسفلية هي قياس الشخصية ويوفر للاخصائي النفسي والآباء والمدرسين معومات تعد في تكوين صورة عن المعوص من حيث قدرته العقلية وسماته الشخصية

معايير سمع القياس

- 1- يعتبر من مقاييس السخبة Screening Test في قياس وتشخيص القدرة العقلية لـ ١٠ لا يعتمد عليه لوجوده
 - 2- لا تفر ليه دلالات صدق مع سلك التحصيل الدراسي
 - 3- يعتبر من مقاييس الشخصية (الأسقاطية) لذا قد يعطي دلالة كليكية عن ادء المصوح.
 - 4- يعتبر من المقاييس المبته من حيث التطبيق والتصحيح وفق معايير امقياس ولكن قد يسء ستخدم هذه المقاييس من قبل المدرس والآباء حيث يصعب عليه تطبيق وتصحيح مقاييس وفق المعايير الخاصة بالمقياس.
- انصوره لارسية من اختبار النكاء المصور لتقويم الكفاية العقلية للمعوقين عتسأ ،
- صورت في الأردن بعض المقاييس العقلية المصورة والتي تنبش الخترة العقلية وخاصة سميت العربية الخاصة كالمعوقين عقلياً وقد جاء تطوير هذه المقاييس نتيجة لانتشاره سر وحتت سر مقاييس الذكاء التقليدية المشبعة بالعامل اللغطي الأمر الذي يصعب فيه عى لاصصل عيبر العائقيين والذين يعانون من مشكلات لغوية من أدء عتت لاحتبارات بطريقتة تتناسب مع قدراتهم العقلية. سدا هذا المقياس من سن 10-9 سنوات ويطبق بطريقتة هردية مع المعوقين عقلياً وبطريقة جمعية مع الأطفال العائقيين و لروسا (1999، ص 132).
- 4- مدييس مكارثي للقدرة العقلية للأطفال

(Mc Carthy Scales of Children's Abilities 1972)

- ظهر هذا المقياس في 1972 من قبل دررثها مكارثي وذلك بهدف قياس لذكاء لدم بدي لأطسل وخدسة الذين يشمل ان يكونوا من فئة ذوي صعوبات التعلم.
- يتألف هذا المقاييس من ست مقاييس أساسية هي .
- 1- المقيس للتعلي Verbal Subtest وعدد فقراته (5) فقرات مثال صيها : ان يشكر المصوح من مرور لمرص عليه

- 2- قياس الأداء الحركي Perceptual Performance Subtest : وعدد فقراته (7) فقرات ومثال عليه : أن يمين مكعبات مشابهة للتمودج الموجود.
 - 3- القياس الحركي Motor Subtest : وعدد فقراته (3) فقرات ومثال عليه : تأزر لمرع يطلب من المفحوص أن يؤدي مهامات حركية باستخدام ذراعه كالقبض و لفضف.
 - 4- القياس الحركي Qualitative Subtest : وعدد فقراته (3) فقرات ومثال عليه : يطلب من المفحوص أن يحدد مجموعة أرقام بنفس الترتيب ومماكن للترتيب أيضاً.
 - 5- قياس الذاكرة Memory Subtest : وعدد فقراته أربع فقرات ومثال عليه : يطلب من المفحوص أن يتذكر كلمة، جملة، قصة.
 - 6- قياس المعرفة General Cognitive Subtest : عدد فقراته (15) فقرات مكررة ومثال عليه : إطلاقا للمعطية. حيث يطلب من المفحوص أن يسمي أشياء في مجموعات معينة معرفة اتجاهات اليمين واليسار على نفسه وعلى الصورة وكذلك العدد والتصنيف. يطلب من المفحوص أن يحدد ويصنف مكعبات إلى مجموعات.
- مظاهر قوة القياس :
- يعتمد كمومسون Compton, 1986 مظاهر قوة القياس في النقاط التالية
- 1- يعتبر من مقياس القدرة العقلية المصنعة بطريقة قياس وتشخيص عدد من قدرات عقلية كالقدرة العقلية والقدرة الذاكرة والقدرة على التفكير والقدرة على سائر البصري الحركي والقدرة الإدراكية والمعرفية.
 - 2- يعتبر هذا القياس من المقاييس التي تصلح لقياس وتشخيص الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم Learning Disability خاصة وأنه يتضمن مقياس فرعية تتمثل في قياس مظاهر "تأزر البصري الحركي والإدراك المعرفي والتي تشكل أساس رئيسة في قياس وتشخيص ذوي صعوبات التعلم.
 - 3- يعتبر أيضاً من المقاييس الأساسية و الفرعية المربطة بطريقة تساعد على زيادة شمول الشخص واثرة لداخمية لديه وحاجته من حيث ترتيب هذه المقاييس لفرعية على شكل مديرس منطقية ثم ادائية ثم لعظية وهكذا.

4- تؤخذ لهذا القياس دلالات صدق وثبات ومعايير تجوز استخدامه مع الأطفال وخاصة أطفال الاقلية العرقية، والعرقية وذلك بسبب شمول هيئة الاختبار تلك الاقلية وخاصة الاطفال السود الامريكيين كما اشارت دراسة كوفمان 1977, Kauffman.

٥٠

مظاهر ضعف للقياس :

1- يحتاج هذا القياس الى عدد من الكميات للهيئة من اجل تطبيقه لانه من المقيد اعني لذا قد يساء استخدام هذا القياس اذا لم تتوفر مثل هذه الكميات عند الشخص المطبق للقياس.

2- هذا القياس صالح للأطفال الصغار والذي لا تزيد اعمارهم عن 8.5 سنة

3- يذكر كوفمان وكوفمان ان هذا القياس Kaufman & Kaufman يحلف في نتيجه حيث نجح درجت الأطفال ذوي صعوبات التعلم بحوالي (15) درجة عن مقيد من وكسلر مما يستدعي تعمق نتيج الأداء من هذا القياس بمقايير أخرى.

4- لا يتصنع هذا القياس السمات الشخصية والاجتماعية للمعجمين وكسب قدرة لمعجم على التفكير المجرد فهو يقيس القدرات العقلية العامة مثل : انقصة لأدائه و لفظية و لعددية والادراكية والمعرفة

5- هذا القياس يحتاج الى مزيد من الدراسات من ناحية الصدق والثبات وخاصة عند لطلبة ذوي صعوبات التعلم.

5- مقياس المفردات اللفظية PPVT, 1959, 1965, Peabody Picture Vocabulary Test.

و وضع هذا القياس هو دن وكان ذلك سنة 1959 وتم تطويره في سنة 1965 في الولايات المتحدة يعتبر هذا المقياس من المقاييس التشخيصية ويستخدم مع أطفال الدين يدنوب من اضطرابات لغوية تمديدية لان قصرانه تتطلب استخدام الاشارات وليس الكلام ويعتبر من مقاييس المفردات اللفظية المصورة.

يتكون هذا المقياس من صورتين متكهنتين تقدم الى المرء من اجل تشخيص قدرته العقلية يستخدم هذا المقياس مع الأفراد من سن 2 - 18 سنة ويمكن ان يصنفه متخصص في التربية لخاصة أو علم النفس أو احصائي في اللغة، والعلامة التي يحس عليها المرء تحول الى ثلاث درجات مئوية ودرجة تمثل نسبة الذكاء ودرجة تمثل العمر العقلي. وهذا

للمقياس هو عبارة عن مجموعة من الصور يطلب فيها من المبحوث أن يشار على واحدة منها كما هو الحال في اختبار رينش، يتمتع هذا المقياس بدرجة صدق وثبت عالية حيث أن 0.8 وأكثر ومن حسسته أنه لا يستغرق وقت طويل في التصحيح أو الإجراء

تقييم المقياس :

يعتبر هذا المقياس من المقاييس غير اللفظية للتعرف على كمية الذكاء أي أنه يعتبر من اختبار ذكاء، ويصلح هذا الاختبار مع الأشخاص الذين يعانون من مشكلات لغوية Language Disorders ومن مظاهر قوته :

1- من المقاييس سهلة الاستخدام إذ يمكن لأخصائي في التربية الخاصة أو علم النفس أو حتى معلم وصف تطبيقه واستخراج نتائجه لأنه لا يتطلب أكثر من الإشارة إلى الصورة المطلوبة

2 لا ينسب هذا المقياس استخدام اللغة اللفظية، التعبير به Express ve-Spoken Language gauge لقياس القدرة اللفظية لذا فهو مناسب للأطفال الذين يعانون من ضعف عقلي و صعوبات تعلم وذوي حالات الخلل الدماغي أو الطفل الإيكم الذي لا تمكنه.

من مظاهر ضعفه في

1 يعيب مظاهر محدودة من اللغة الاستيعابية مثل الأسماء والأفعال والصمت ولا يتضمن مظاهر أخرى مثل حروف الجر وظروف الزمان والمكان

2 يعتبر من المقاييس المتعبدة عرقاً لأنه طبق على عينة من البيض حيث تم تصميمه واختبار على عينة من جنوب الولايات المتحدة.

3- يتأثر أداء المبحوث بفهم التعليمات لذا كلما كانت قدرة الفاحص على توصيل المعلومات جيدة كانت النتائج أدق.

4- يقيس اللغة الاستيعابية مثل سماع اللغة وفهمها ولا يقيس جميع جوانب اللغة.

6- قياس البعد الاجتماعي :

نتيجة للاستقصاءات الواسعة التي تعرضت لها اختبارات الذكاء جاءت اختبارات لقياس البعد الاجتماعي لأن الاعاقة العقلية لا تتضمن فقط البعد السيكموشي. فالأصالة العقلية تتضمن البعد الاجتماعي أيضاً، وقد ظهر العديد من هذه الاختبارات منها مقياس

أصاليب القياس وبتخصيص غير تعديليين

اسسوك التكمي للجمعية الامريكية للتخلف العقلي والذي امدده تهوراً ورمالته ومقياس لسلوك التكمي و لتضج الاجتماعي ومقياس كين وليقين للكمابة الاجتماعية

7- مقياس لسلوك التكيفي للجمعية الامريكية للتخلف العقلي

AAMD, Adaptive Behavior Scal

يعتبر هذا المقياس من المقاييس شائعة الاستعمال لتوفر دلالات صدق وثبات عالية له
له فقد عرُب في دول عربية عديدة ومنها الأردن ويشمل هذا المقياس الاهداء التالية .

1- من: من النمو الجسمي وتطوره.

2- نمو اللغة.

3- ضبط انفعلي.

4- قدرة على تحمل المسؤولية.

5 مهارات اعمى الاستقلالي.

6- لأشطة انفعلي.

7- لأشطة الاقتصادية.

8- لأشطة المنزلية.

9- اليته التربوية للطفل.

10- اترجيته الذاتي.

8- مقياس فلاتد لتضج الاجتماعي Social Maturity Scal

يشمل هذا المقياس على (117) فقرة تقيس الجوانب او المهارات التالية

1- مصادة بالفس بوجه عام.

2- ارتداء الملابس.

3- مصادة بالماكل.

4- الاتكال

5- توجهه النفس.

6- التضج الاجتماعي.

7- التقل في اليته.

8- اليته.

وكيف هو الحال بالنسبة لمقياس تملوك التكيفي تم اعداد صورة معريره من مقياس
فلاتد لتضج لاجتماعي في اكثر من بلد عربي وتجدد الاشارة الى أن لصورة معريره

لخصها من غيرها من المقاييس العربية تتفاوت بدرجة كبيرة في درجة دقتها وموثوقيتها.

حتى تكون عملية التشخيص الاعاقة العقلية أكثر دقة لا بد أن تنحصر للنقاط التالية :

1- لتاريخ صحي للطفل ، الحالة الصحية عند الولادة، الأمراض التي تعرض لها الطفل ، مطعيم التي تناولها، الأمراض التي تعرضت لها الأم أثناء الحمل، حالة الجنين أثناء الحمل، عمر الأم عند الحمل.

2- لتاريخ تطوري للطفل : تتبع جوانب النمو الحركي واللغوي والاجتماعي من مثل متى استطاع أن يمشي، ويقف ويمشي ويتكلم ويضبط انتباهه والآخر.

3- لوضع اجتماعي للأسرة - تراثيب الطفل في الأسرة، المستوى التعليمي للوالدين، مستوى السعاية للأسرة، المستوى الاقتصادي والثقافي للأمة - كحدث مهمة في لأسرة كالطلاق أو الانفصال أو الوفاة.

4- التحصين الأكاديمي بالنسبة للأطفال في سن الدراسة : أن جميع الحساب سابقة لا يمكن أن يتم الوصول إليها من خلال التوقف الاختباري وتطبيق المقاييس بنفسه محسب بل يجب توظيف أساليب مختلفة واللجوء إلى جميع المصادر الممكنة للحصول على معلومات - لزمنة وفي هذا المجال تبرز أهمية الأساليب التالية -

- مقابلة الوالدين والأشخاص الآخرين المحيطين بالطفل.

- ملاحظته المصنوع في مواقف مختلفة.

- مقابلة المعلمين والمهنيين الذين سبق لهم وأن عملوا مع الطفل.

- استخدام الاختبارات غير الرسمية المختلفة. (انقريوتي، 1995).

أساليب قياس وتشخيص البعد التربوي :

لا شك أن سعة وسيلة هامة من وسائل النمو العقلي والمعرفي والانفعالي وتقسم حسب رأي ليرنر Leardot من حيث طبيعتها إلى لغة استقبالية ولغة لفظية وهناك الكثير من المقاييس التي يمكن أن يستخدمها احصائي التربية الخاصة من أجل وضع تقرير عن مهارات لادمية للمعوقين عقلياً مثل مقاييس المهارات اللفظية للمعوقين عقلياً ومقاييس مهارات الكتابة والقراءة للمعوقين عقلياً وجميعها مطورة على البيئة الأردنية.

الفصل الثامن

أساليب قياس وتشخيص الإعاقة البصرية

أساليب قياس وتشخيص الإعاقات البصرية :

من أهمه الرئيسية تلكاى الحى هو الابصار وتكن قد جد هناك مجموعة من الأفراد شجة للعدل ،لورافى او اءامل البهى يعانى اما من اعاقة بصرية كاسة او اعاقة بصرية جرئية مثل طول النظر او قصر النظر او عدم القدرة على تركيزا' ظر وشهرها وهذه جميعها لعيق لاسان فى الحركة والقراءة والكتابة مما جعل الالخصائىهم يذكرون بطرقة نسب صدهم على التعلم والحركة فوجدت طريقة برايل ومهارة القراءة بوسطة جهار لاوينكون (Optacon) كما اوجد جهار (Albacus) للعمليات الحسابية كب ظهرت بعض لمقييس التى تقيس القدرة على الادراك البصرى لذوى الاعاقات البصرية احزئية ودهن يدسون من صموية فى الادراك البصرى منها .

- مقياس فروستج للادراك البصرى

Frostig Developmental Test of visual perception DTVP, by M. Frostig, 1961

صمى هذا الاختبار جوانب معبده متعلقة بالادراك البصرى وبعد من أهم صافيس فى ترويب اىلية ذوى صعوبات التعلم وتشخيص مظاهر الادراك البصرى للطلبة من الفئات اعمره 3 8) سنوات ويتألف من (57) فقرة موزعة على الاختبارات المرمية لتالية

1- اختبار تارزالمى مع الحركة Eye-Hand Coordination Subtest وقيس هذا الاختبار قدره لىالط على رسم خط مستقيم أو مغلنى او رسم زوايا ذات اىماعات معبده بنوى لوجه من الصاخص ويتكون من (16) فقرة.

2- اختبار الشكل و الأرضية Figure-Ground Subtest : يقيس قدرة الطالب على اىرك لأشكال على رضيات متزايدة فى التقيد ويتألف من (8) فقرات

3- اختبار لىد الشكل Constancy of Shape Subtest : يقيس قدرة الطالب فى التعرف لى أشكال هندسية ممثلة تظهر بأحجام مختلفة وبصورق دقيقة وفق سيق أو نسب معينة وهى موقع مختلفة ويستخدم للتعبير بين الأشكال الهندسية المتشابهة (دوائر، مريدت، مستطيلات، أشكال بهضوية، متوازيات أضلاع) ويتألف من (19) فقرة.

4- اختبار التوضع فى المرمق Position In Space Subtest : يقيس قدرة الطالب على تمييز

الأمثلة ست و ثقافته في الأشكال التي تظهر يتمثل وتستخدم رسوم تعاطفية يمثل موضوعات عامة ويتألف من (8) فقرات.

5- اختبار العلاقات البنائية Special Relations Subtest يشتمل القدرة الصائب على تحسين نماذج و لأشكال البسيطة التي تشتمل على خطوط مختلفة الأشكال و لزوايا. ذو يصب من المعروض نسخها أو تقليدها باستخدام التفتيح ويتألف من (8) فقرات (تجيب جيد الهدي وآخرون، 2000).

ومن المقاييس المستخدمة لقياس القدرة على الإدراك البصري :

1- مقياس بيتر البصري الإدراكي الكلي The Beery Visual Motor 1963-1938
Gestalt Test by Bender Lauretta, 1938-1963.

2 مقياس ميري بكنيك لشار البصري الحركي The Beery Buktenica De- 1967
a.p.m.e.a. Test of Visual Motor Integration (VMI) by Beery Keith &
Buktenica Norman, 1967.

3 مقياس الإدراك البصري الحركي 1972 Motor Free Visual Perception Test
(MVPT) by colarusso Rond p & Hamnill. Donald, D 1972.

أساليب قياس وتشخيص الإعاقة السمعية

يعتبر السمع من الوظائف الهامة للكائن الحي ونحسب الخطأ من نسبة الإعاقات السمعية لا تزيد عن 0.5-1% وأسباب الإعاقة السمعية قد تكون وراثية أو بيئية وقد تكون كلية أو جزئية.

ولمعرفة الإعاقة السمعية Hearing Impairment على أنها عدم القدرة عند الإنسان على ذلك وفهم اللغة التي يتحدث بها أهل البيئة المحلية واللغة بشكل عام هذا الإنسان يعتبر من ذوي الإعاقة السمعية لأنه غير قادر على التواصل اللغوي مع أهل البيئة أو مع من يحيط به.

نحن نستطيع معرفة أن الطفل يسمع أو لا يسمع بطرق متعددة منها أن نضع بطم في عرفة خوم نحن بأن نحدث إليه أو بإصدار أصوات معينة فلا نتمكن هذا نصل من سندوه به نحو مصدر الصوت فإن ذلك يعني أنه قادر على السمع.

قياس وتشخيص القدرة السمعية

بعد تسمم أساليب تشخيص القدرة السمعية بطريقتين -

1- الطريقة السمعية وذلك عن طريق مناداة الطفل أو القيام بحركة تعطي صوت قد يستجيب لتعمل لذلك فهو طبيعي وإذا لم يستجيب فهو غير طبيعي قد البعت أو الحيات تكون سمعه جيداً ولا كذا لديه إعاقة سمعية. وهذه الطريقة يوجد فيها خطأ كثيرة فقد تم المارة على الطفل وهو يسمع ولكنه لا يريد الاستجابة فيحكم عليه به معنى سمعياً وهو غير ذلك وقد يحدث صوت خلف طفل ولكنه لا يريد أن يستجيب فتحكم عليه أنه معاق سمعياً وأيضاً هو غير ذلك أي سليم.

2- الطريقة النفسية . تتم هذه الطريقة بواسطة أخصائي في قياس وتشخيص القدرة السمعية ومنها ما يلي

1- طريقة القياس السمعي البسيط (Pure-Tone Audiometry) حيث يوضح لأخصائي درجة سمع بوحدات تسمى هيرتز وتمثل هذه الدبذبات الصوتية في كل وحدة زمنية وبوحدات تدل على شدة الصوت وتسمى ديسيبل.

- ب- طريقة استفعال الكلام وقومعه (Speech Audiology) . في هذه الطريقة يعمرون على لمحووس أصواتاً متماثلة في الشدة ويطلب منه تحديد هذه الأصوات
- ج- الطريقة السمعية الحديثة : باستخدام الاختبارات المقسة ومنها اختبار لبس مود لتعغير لسمعي ومقياس جولدمان غرمنو دودك للتمييز السمعي.

مقياس ويب مان للتمييز البصري السمعي

(Wapman Auditory Discrimination Test)

في عام 1958 صمم ويب مان اختباراً للتمييز السمعي وتمت مراجعته سنة 1978 وقد صمم هذا الاختبار لتمييز بين الأصوات المتجانسة ويقدم للمفحوصات العمرية من سن 8-5 سنوات ويعتبر هذا المقياس من المقاييس الفردية المقننة يتألف المقياس من 40 زوج من بمر ث لثو لا معنى لها منها 30 زوجاً تختلف في واحدة من الأصوات السجاسية هي حب لا تختلف لعمرة الباقية في واحدة من الأصوات المتجانسة بل وضعف لسمو له امم المعحوس وتضمن الأزواج المتجانسة من المفردات اما في اولها وعندها (13) و هي وسطها و وعندها (4) زواج او في آخرها وعندها (13) زوجاً وتتوفر من المقياس صورتيين متكافئتين (لرومان، 1999).

وقد لحص كومنتوث (Compton, 1981) مظاهر ضعف المقياس وقوته فيم يسي

ضعف المقياس :

- 1- يعتمد على المفحوص الاحدة على فقرات الاختبار لأنه تتضمن اروجاً من المفردات غير المألوفة لطفل من موث أصواتها أو حروفها.
 - 2- يواجه بعض الأطفال صعوبة في فهم التعليمات وهذا مما يجعل من تطبيقه صعب على الشخص.
 - 3- نتيجة لنهاية غير دقيقة لذ يجب الاستمابة بأدوات أخرى.
- مظاهر قوته.

- 1- سهل تطبيق والتصحيح لذا فهو قليل الكلفة المادية
 - 2- يعتبر من المقاييس المعروفة لأنه يتمتع بدلالات صدق وراث عالية.
- وقد تم نفس هذا الاختبار على البيئة الأردنية من قبل درديان سنة 1993.

اختبارات لشوكة الرنانة Tuning Fork Tests :

1- اختبار ويبير Weber Test : يمكن تطبيق اختبار ويبير باستخدام جهاز القياس السمعي ذي التوصيل لمسمي أو باستخدام الشوكة الرنانة وعند وجود ضعف سمعي في اذن واحدة فهذا الاختبار يساعد في التمييز بين الضعف التوصيلي والضعف الحس سمعي. فعند اقتراب الشوكة الرنانة الى الحظ الاوسط هي المجموعة التي توجيه لصوت بعيداً عن الأذن المصابة فإن ذلك يعني أن الضعف من النوع الحس سمعي.

2- اختبار رينج Ring Test : يقيس هذا الاختبار وجود أو عدم وجود ما يعرف بالثر الانسدادي Occlusal Effect والذي يعني استقصال التشنجات الصاعية ذات الترددات المنخفضة عن طريق لتوصيل العظمى بسبب انسداد قناة الأذن الخارجية، فإذا كان الثر الانسدادي غير موجود فذلك يعني وجود ضعف سمعي توصيلي. أما إذا كان ثر الانسداد موجوداً أي عدم تكون البعثة ذات التردد المنخفض أعلى من حالة انسداد قناة الأذن لحارجه فذلك يعني عدم وجود ضعف سمعي توصيلي.

3- اختبار رينج Ring Test : يتضمن هذا الاختبار مقارنة شدة سماع الشخص عند سماع سماعة صناعية بالتوصيل الهوائي. فإذا كان التوصيل الهوائي يؤدي إلى سماع أفضل فذلك يعني أن وظائف الأذن الخارجية والوسطى طبيعية. أما إذا كان السمع عن طريق توصيل العظمى أفضل فذلك يعني وجود ضعف سمعي توصيلي (حمل الخطبة) [1998]

4- اختبار بينتر باترسون Pintner-Paterson Scale : صمم هذا الاختبار سنة 1917 لاختبار من يعانون من صعوبات في السمع أو من لا يتحدثون اللغة الانجليزية ويتكرر من خمسة عشر اختباراً أدائياً، بعضها من اختبارات هيلي وهيرماند وبعضها مقبوس من اختبارات أخرى بالإضافة لما صممه بينتر باترسون. وأصبحت أغلب اختبارات هذه البطارية أساساً للاختبارات الحديثة والشهيرة، والاختبارات المعرّية في هذه البطارية هي

1- لوحة مرس ومانر Mare and Pool وهي عبارة عن متاعاة مصنوعة من لوحة ملونة بها صورة فارس ومهمل وتنفذ احراء من اللوحة يبدأ بها الاختبار ويطلب من المفحوص عايتها إلى مكانها الصحيح وت حسب الدرجة على أساس ومن الاجابة وعدد لأخطاء

- 2- لوحة الـ Sequin Formboard : وهي عبارة عن لوحة بطلب من المخصوص ب يصع فيها عشر قطع من الأشكال الهندسية المعتادة وتحسب الدرجة على أساس رسم الأداء في ثلاث محاولات.
- 3- لوحة الأشكال الخمسة Five-Figure board : وتتضمن خمسة أشكال هندسية. كل شكل منها مجزء إلى قطعتين أو ثلاثة ويطلب من المخصوص أن يقوم بتجميع أجزاء كل شكل في مكانه المناسب والدرجة تعتمد على وقت الأداء وعدد الأخطاء.
- 4- لوحة الـ Ten-Figure board : تتكون من شكلين هندسيين الأول مجزء إلى أربعة أجزاء والثاني مجزء إلى خمسة أجزاء ويطلب من المخصوص أن يصع كل شكل منهما في مكانه والدرجة تحسب بناء على الزمن وعدد الحركات اللازمة للأداء.
- 5- لوحة لتقدير Casalt board : وهو اختبار أكثر صعوبة ويتضمن أربعة مواضع يتسبب سبع الحواس ل 12 جزءاً قطعها بدقة وتحسب الدرجة بناء على الزمن وعدد الأخطاء.
- 6- اختبار ثلثات Triangle Test : يتكون من أربعة مثليات مطلوب وضعها في أماكنها في لوحة وتعتمد الدرجة على الزمن وعدد الأخطاء.
- 7- اختبار الـ Diagonals : ويطلب فيه من المخصوص إعادة وضع خمس قطع. ث. تكون هندسية مختلفة في لوحة مستطيلة وتعتمد الدرجة على الزمن وعدد الأخطاء.
- 8- متعة على Healy puzzle : وتتكون من خمسة مستطيلات مطوياً وصنعها في لوحة مستطيلة وتحسب الدرجة على زمن الأداء وعدد الحركات اللازمة في العمر.
- 9- اختبار الـ Mandkin Test : وهو عبارة عن عدد من القطع الخشبية تكون أجزاء بهيمة رجل وهي أجزاء الرأس والجسم والذراعين والرجلين ويطلب من المخصوص تجميعها لتكون لنموذج الرجل وتحسب الدرجة على جودة الأداء.
- 10- اختبار لوحة Fracture Profile Test : يتكون من عدد من الأجزاء الخشبية التي يؤدي تجميعها إلى الحصول على وجه رجل وتحسب الدرجة على زمن الأداء.
- 11- اختبار البهرة Stilt Test : وهي عبارة عن صورة باخرة مجزئة إلى عشر قطع جميعها بحجم واحد ويطلب تجميعها في لوحة مستطيلة لتكون صورة لبخرة وتحسب الدرجة على جودة الأداء.

12 - اختبار هيلي لتكوين الصورة Healy Picture Completion ويكون من صورة كبيرة سُرعت منها عشرة مربعات صغيرة، ويطلب من المبحوث أن يحصل على المربعات المفقدة من بين 48 مربعاً متشابهة لها في الحجم ويضعها في مكانها الصحيح وتتمتع الدرجة في جودة الأداء خلال عشر دقائق.

13 - اختبار لترميز أو الابدال Substitution Test ، وهو عبارة عن صفحة من أشكال هندسية منتظمة في صفوف من خمسة أشكال مختلفة ومطلوب الإشارة إليها بترميز لاسمية لتتفق مع مفاتيح يقرب بين هذه الصور والرموز موضح في أعلى الصفحة وتتمتع الدرجة على زمن الأداء وعدد الأخطاء.

4 - لوحة اسويفيك Adaptation Board : تتكون من لوحة بها أربعة ثقوب كل منها راحة مكعبات ثلاثة منها طول ضلع الواحد 6.8 سم والآخر صغره (7) سم ويذكر المبحوث بـ مكعب واحد هو الذي يناسب الثقب الأكبر وتنزع المكعبات ويطلب منه تركيب تبديله ووضع المكعب الكبير في المكان الصحيح عند تحريك اللوحة إلى أربعة موضع حصره محتملة

15 اختبار المكعبات Cube Test : ويكون من أربعة مكعبات طول ضلع كل منها بوصة واحدة توضع أمام المبحوث ويطلب من المبحوث أن يحدد المكعبات الأربعة بمكعب حاسم وفق نظام معين ويطلب من المبحوث أن يحدد الطرق بالنظام نفسه وتترايد مرات الطرق وتتمتع بعد ذلك. والدرجة هي عدد ملاحظ الطرق التي يستطيع المبحوث تمييز (م-و-ع-ج).

1993

الفصل التاسع

قياس وتشخيص الاضطرابات الانفعالية

مفهوم الاضطرابات الانفعالية

يُذكر تحديد هيمما اذا كان الطالب مضطرب انفعالياً ام لا من وجهة نظر خصائص التشخيص حول الملوك بشكل عام. وهناك تعريفات مختلفة للمضطربين انفعالياً وقد سار كلا من هلمان وكوهمان (Hallahan & Koutman) الى ان الاضطراب الانفعالي يعود الى:

- 1- يعرف شديد في الملوك بحيث يكون مختلفاً عن ملوك الملايين بدرجة كبيرة.
- 2- ان تكون المشكلة مستعصية.
- 3- يكون سلوك غير مقبول وذلك بسبب التوقعات الثقافية او الاجتماعية و سار كوهمان 198 الى ان معظم الاطفال المضطربين انفعالياً بدرجة سيئة او متوسطه تقع سببه ذلك في نوى المتوسط بدرجة بسيطة، وتعبر حصائص ضعف التحصيل الدراسي و سلوك العدواني والملوك الاتساعي والحركة الزائدة والملوك غير المتصح من حصائص المضطربين انفعالياً

و صاف هلمان وكوهمان الى ان المضطربين انفعالياً بدرجة شديدة منقسمين بسوكات اخرى مثل: الاثارة الناتجة وصعوبات معرفية (يُظهر الطفل موهبة في جانب صغير من سلوك كذاكرة) وتريد ما يقوله الآخرون وصعوبة في التواصل معهم وكذلك أسلوب عمو في (نبدأ هرجوفه وجيمس، مترجم، 1984، ص 445) غالباً ما تستخدم الامايل لاسلوبية جميع المعلومات عن الشخص المضطرب انفعالياً رغم انها لا تدور عن درجة جيدة من الصدق والثبات لذا يجب الاستعانة بالتوالين والعظم.

ومن التدريس لفننة والمستخدم في مجال الاضطرابات الانفعالية هي :

- 1- اختبار روزشاح او بقع الحبر (Rorschach Spot of ink Scale).
- 2- مقياس لشخصية لايريك (Eysenk Personality Inventory, 1966).
- 3- مقياس رسم لرجل لحدائف (Draw A man Test by Goodenough).
- 4- اختبار تفهم الموضوع للكلاب (Temae Apperception test).
- 5- اختبار تفهم الموضوع للصغار (Children Apperception test).

6- قائمة - لسلوك المصعاصمي (Autism Behavior checklist by Krug & Almond, 1978).

7- مقياس لسلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للنخلف العقلي (AAMD, Adaptive Behavior Scale, 1975-1981).

8- مقياس بيركس لتقدير السلوك (Durk's Behavior Rating, 1975-1981).

مقياس بيركس لتقدير السلوك:

يستخدم مقياس بيركس من أشهر المقاييس المستخدمة ويتمتع بدرجة شأ وسموت عدية وهو من المقاييس العردية ويستخدم في قياس وتشخيص مظاهر الاضطرابات الانشعالية للأفراد منذ سن (6) سنوات ويتألف هذا المقياس من 110 فقرة موزعة على 9 مقبلاً هي:

- 1- لافراط في الملح Excessive Anxiety وعدد فقراته (5).
- 2- لافراط في لوم الذات Excessive Self-Blame وعدد فقراته (5).
- 3- لاعتمادية الرائدة Excessive Dependency وعدد فقراته (6).
- 4- لانسحابية الرائدة Excessive Withdrawal وعدد فقراته (6).
- 5- ضعف قوة لأنا Poor Ego Strength عدد فقراته (7).
- 6- ضعف لقوة الجسمية Poor Physical Strength وعدد فقراته (5).
- 7- ضعف التآزر الحسي حركي Poor Coordination وعدد فقراته (5).
- 8- لدنفي القدرة العقلية Poor Intellectuality وعدد فقراته (7).
- 9- لدنفي التحصيل الأكاديمي Poor Academic Achievement وعدد فقراته (5).
- 10- ضعف الانتباه Poor Attention عدد فقراته (5).
- 11- ضعف لقدرة على ضبط الاستجابات Poor Impulse Control وفقراته (5).
- 12- ضعف للاتصال مع الواقع Poor Reality Contact وفقراته (8).
- 13- ضعف لبلع فيها Excessive Suffering وفقراته (7).

14- صعب لاجساس بالهوية Poor Sense of Identity وفقراته (5).

15- صعوبة ضبط الغضب Poor Anger Control وفقراته (5).

16- لغوئية لمبالغ فيها Excessive Aggressiveness وفقراته (6).

17- لاجساس بلظم النبالغ فيه Excessive Persecution وفقراته (5).

18- اعتماد لمبالغ فيه Excessive Resistance وفقراته (5).

19- صعوبة لاضباط الاجتماعي Poor Social Conformity وفقراته (8).

4- اختبار تقهم الموضوع TAT اختبار تقهم الموضوع أو كما يطلق عليه اختبار سات T A T اختصاراً للتحروف الأولى من اسم الاختبار الكامل باللغة الإنجليزية Thematic Apperception Test.

ويعتبر هذا الاختبار اليوم واحد من أكثر الاختبارات الإحصائية شيوعاً، إذ يستخدم على نطاق واسع في أعمال الممارسات النفسية وهي دراسة الشخصية. حيث أصبحت لأخبارات الإحصائية من الأدوات الهامة التي يستعمل بها في الوقت الحاضر للوقوف على لحواص احتملة بشخصية وتشخيص الحالات السوية والمرضية ومعرفة ما يعاينه مريض من مشكلات.

تدور فكرة هذا الاختبار حول تقديم عناء من الصور التامضة نوعاً ما ودعوة المبحوص إلى تكوين قصة أو حكاية بنفسه ما يدور بالصورة وتشهدت عن أحوال لأشخاص والأحداث التي تجري فيها، ثم يقوم الأحصائي بدراسة ما يقدمه المبحوص بمهم أكثر عمقاً بشخصيته وديناميتها حيث أن القصص التي يقدمها المبحوص تكشف عن مكونات هامة في شخصيته على أساس نبرة الناس إلى تفسير المواقف التامضة بما يتفق وخبراتهم، لاضمية ورغبتهم الحاضرة وأمالهم المستقبلية.

مميزات اختبار تقهم الموضوع T. A. T. يتميز الاختبار بالآتي:

1- المواقف الذي يستجيب له المرء غير متشكل وناقص التحديد والاستدعاء وهذا من شأنه أن يقلل التحكم الشعوري للمريض في سلوكه بشكل يترتب عليه سهولة كشف عن شخصيته.

2- أن هذا النوع من الاختبارات يستفيد الفرد للمادة غير المتشكلة عنه ،وي أن تكون به أي معرفة عن كيف، أو من أية جهة سوف يتم تقدير هذه الاستجابات هدالة المنهج أو الطريقة غير مبرورة.

3- أنها تعالج نوعة من جانب المرء ليهيم عن أفكاره ومشاعره وانفعالاته ورغباته

4- يقىس نواحي حزئية ووحدات مستقلة تتألف منها الشخصية لكنها تحاول أن ترسم صورة عن شخصية ككل ودراسة مكوناتها وما بينها من علاقات ديناميكية.

فانوك أسنري (Anastasi) يقولها تتسم الاختبارات الإسقاطية بأنها كئي شموي يركز لاثبه على صورة كلية من الشخصية يكملها أكثر من قياس سمات مبسطة عن بعضها. انصص وكذلك تكشف الاختبارات الإسقاطية عن الجوانب اللاشعورية بكامنة، وكلما كسب مدة لاختبار غير محددة البناء وكلما كان الاختبار أكثر حساسية لمحتويات لبعية كما يشير إلى أن معظم الأساليب الإسقاطية تمثل وسائل فعالة لحسد حلالات الاتصالات التمهيدية بين المعالج والعمل فالأساليب الإسقاطية تتيح إلى نحوس ساء بعدد بعيداً عن نفسه وبذلك تخفض القابلية للمضلومة؛ كما تقب بوجه خاص في اسواس مع (Anastasi, 1988 P 595-609).

كل هذه المعيرات كان من شأنها أن يحصل أبحاث استخدام هذا الاختبار في سره لحدلية، ويتكون هذا الاختبار من (31) بطاقة طبعت على كل منها صورة، وواحدة بيضاء، وبطاقات مصنوعة من الكرتون المتوى مساحتها (23 x 27) سم تقريباً و بصورة مطبوعة في منتصف بطاقة الكرتون في مساحة (15 x 20) سم تقريباً، وهذه صوراً خاصة بـسيهان B وباليهات G والرجال M والنساء F، وبذلك يكون هناك عشر بطاقات للذكور وعشر بطاقات للإناث وعشر بطاقات تصلح للذكور والإناث، والبطاقة البيضاء صالحة لاستخدام من انتميم ونجميع الأفراد، وتمطى البطاقات وفق ترتيب محدد تشير إليه لأرقام مكتوبة خلف كل بطاقة، وتشير الحروف الأبجدية المكتوبة إلى جانب الرقم إلى نوع لشخص الذي تقدم إليه ذكوراً كان أو إناث صميراً أو كبيراً (لوييس كدم ميكة، 1985 ص 428، 431).

وضيفاً إلى سبق يصبح عدد البطاقات التي من انمكن أن تستخدم مع أي مسهوث هو

(20) بطاقة بالإصمعة إلى البطاقة البيضاء مطبوع عادة في جملتين بمعدل عشر بطاقات في كل جملة. وقد يكتفى بعدد أقل من البطاقات جميعاً بشرط أن للباحث من إمكانية كشف عن ديهاميات الحالة النفسية. وفي الممارسة الإكلينيكية الفعلية غالباً ما يستخدم لباحثون عشر بطاقات تختار وفقاً لكل حالة (برق مسد ومحسن لطفي، 2001، ص 65).

طريقة إجراء الاختبار وتعليماته:

يطبق الاختبار فردياً فقط وتعليماته كالآتي:

سوف أعرض عليك بعض الصور، واحدة بعد الأخرى. وعابر منك أن تدرك أي قصة هي توضح ما يحدث في كل صورة في هذه اللحظة، وما الذي أدى إليه، ومشاعر وأفكار شخصيات القصة وما سوف تكون عليه النتيجة. ولم يتقيد الباحث بوقت محدد للإجابة من الاستجابة، وبعثت التعليمات في البطاقة رقم (16) البيضاء وهي:

نظر من هذه النظرة ماذا يمكن أن نراه في هذه البطاقة البيضاء، تحيل صورة هي وأوصي. لي بكل التفاصيل التي بها كما تراها.

اختبار رورشاخ لبقع الحبر Rorschach Inkblot Test :

وضع هري رورشاخ Rorschach الطبيب النفسي السويسري اختباره بقمع حبر مع نحازر، استغرقت عشرة أعوام بدأ في سنة 1911 في محاولة لاستخدام بقمع الحبر في دراسة الخيال

قدم رورشاخ أسويته لأول مرة 1924 ثم قدم إضافات تالية لأسلوب التصديق واستبعد التفسير الختمة

يتكون الاختبار من عشرة بطاقات ورقية مطبوع على كل بطاقة بقعة حبر متشابهة لجسيمين وخمس من هذه البطاقات تتكون من اللون الأسود وظلاله الرمادية بينما تختصر بطاقتان حريتان لسات إضافية من اللون الأحمر وتتضمن البطاقات الثلاث لياقية بعض لظلال اللون.

تقدم لبطاقات للمحتمل تبعاً ويطلب منه أن يذكر ما يراه في كل بطاقة أو يذكر ما يمكن أن نراه، ولأن بقمع الحبر المقدمة تبدو منهيات غامضة وملا معنى. من الطريقة التي يدرك الفرد به مدة الاختبار أو بنته ستعكس الجوانب الأساسية لأداء نفسيولوجي.

بعض آخر متردد مادة الاختيار - بتع الحبر - بمثابة شاشة يسقط المبحوص عليها
حصلاً من تكريره واحتياجاته وقلقه وصراعاته.

يقدم الفاحص بتسجيل الإجابة الحرفية التي يقدمها المبحوص لكن بدقة ويسجل زمن
الإجابة والوضع الذي تطل المبحوص منه للبطاقة والملاحظات التقديرية التي أبداها
والتعبيرات الانفعالية التي صدرت منه ومظاهر السلوك العرضية أثناء الإجابة وبعد انتهاء
تقديم البطاقات لمشرة مباشرة وتسجيل استجابة المبحوص يبدأ الجزء الثاني من موقف
الاختبار وهو الفحص Inquiry الذي يهدف إلى هدفين رئيسين

الهدف الأول : هو التعرف على أي جوانب بقعة الحبر هي التي أثارت تفاعلات
مبحوص وتعلقت بها. هل استجاب المبحوص ككل أم لأجزاء منه أم لبعض 'تفاصيل
'الدقيقة' من استجاب للموضع أو للون والظلال والحركة الظاهرة وكل هذه المعلومات
مهمة في عملية تصحيح الاختبار.

الهدف الثاني : هو إتاحة الفرصة للمبحوص لإضافة ما يُريد لاستجابته أو لتوضيح
جوانبه من تلقاء نفسه دون تدخل من جانب الفاحص الذي لا يسمح له أن يوجه أسئلة
للمبحوص إلا بهدف توضيح الجوانب التي يقوم عليها تصحيح الأداء.

تصحيح الاختبار

يعتمد تصحيح الاختبار على أربع فئات رئيسية تصنف فيها خصائص استجابة
لمبحوص وتقاس كل فئة من فئات التصحيح أكثر من وظيفة بنسبة كذا أو لخصائص
لنفسية للشخص تشق من التأليف بين عدد من فئات الإجابة ويعتمد التفسير النهائي
على خصائص الأداء مصنفاً في هذه الفئات (سفوت فرج، 1990).

أساليب تشخيص البعد الاجتماعي

وجهت الكثير من الانتقادات للاتجاه السيكمي في قياس وتشخيص الأعاقة العقلية
وذلك لاشتمال تعريف الأعاقة العقلية لبعد الاجتماعي لذا ظهرت الكثير من مقاييس
السلوك الدينامي لاجتماعي والتي تدبر من البعد الاجتماعي في قياس الأعاقة العقلية
ومن هذه المقاييس مقياس كين وليفيلد للكفاية الاجتماعية (Cain-Levine Social) ومقياس
ديس لنهج لاجتماعي (The Vineland Social) ومقياس الماوك، التكمي للجمعية الأمريكية

لشخص عقلي. (The American Association on Mental Retardation, Adaptive Behavior Inventory, 1969)

مقياس السلوك التكيفي

يتوفر العديد من المقاييس لقياس السلوك التكيفي أهمها مقياس الجمعية الأمريكية لقياس لسلوك التكيفي A. A. MD Adaptive Behavior Scale ومقياس فيلاند للنمو الاجتماعي Social Maturity Scale وقائمة السلوك التكيفي للأطفال Adaptive Behavior Inventory for children, A BIC وتختلف هذه المقاييس في طريقة سائلها ودرجة تمثل جوانب التي تتضمنها إلا أنها في الغالب تقيس درجة ملائمة سلوك الشخص في ظل مجموعة من المهمات اليومية للتوقع منه تحقيق درجة من الكفاية في أدائها في كل مرحلة عمرية محلته أي أن مقاييس السلوك التكيفي تقيس درجة انسجام سلوك الطفل مع مجموعته من توقعات الاجتماعية لن هم في مثل سنه وتتضمن هذه المقاييس فقرات تقيس الاستقلالية الذاتية في أداء مهمات الحياة اليومية والمهارات الحركية والمناقشة البدنية والمهارات اللغوية والعلاقة مع الأقران والصدرة على تحمل المسؤولية (الصمدي وحويدي 1994).

مقياس سلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي.

يعد تبي الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي تعريف كلا من هيرد حروسمان وادي بنيمس البعد الاجتماعي مع بعد القدرة العقلية لذا فإن تقيماً وبعاده ضمن ممرات هذا المقياس البعد الاجتماعي ليعتبر مع التعريف وذلك بسبب الانتقابات الكثيرة لاختبارات البعد سيكومتري في قياس وتشخيص الاعاقة العقلية.

يتألف المقياس من (95) فقرة تشمل السلوك التكيفي (Adaptive Behavior) وهددها (56) فقرة و سلوك اللا تكيفي (Maladaptive Behavior) ومبدئياً (39) فقرة، أما أبعاد المقياس فيشمل السلوك التكيفي الأبعاد التالية: الوظائف الاستقلالية والنمو الجسمي والنمو المعرفي والنشاط المهني والنشاط الاقتصادي والارتقاء والوقت والتوجه لذاتي وتحمل المسؤولية والتشكك الاجتماعية أما القسم الثاني فيتضمن الوظائف التالية: وهي سلوك المدواني والسلوك التعطي والسلوك التشكيكي والسلوك التمردى والسلوك الانسحابي.

وسيساعد م. معترفه والبريل إلى النشاط الزائد والمعدات الملوكية غير، مسامية ولسلوك لاد. في ليد ث والمعدات الصوتية غير المرعوبة والسلوك المناسبي

مقياس كين وليثين لتكفائية الاجتماعية

Cahn-Levin Social Competancy Scale, 1963

ظهر مقياس كين وليثين للتكفائية الاجتماعية في عام 1963 من قبل كين وليثين وذلك بهدف قياس وتشخيص التكفائية الاجتماعية للأطفال المعوقين عقلياً في الفئات العمرية من 4-14 سنة. حيث يعتبر هذا المقياس من مقاييس السلوك التكيفي الاجتماعي المعروفة في مجال قياس وتشخيص البعد الاجتماعي للتكفائية كما يسمي في تعريف راس مستوى الأداء لثاني للأطفال المعوقين عقلياً وأعداد الخطط التربوية والتعليمية الفردية لخصه بهم وتقيم ماعلة تلك الخطط والبرامج التعليمية. يتألف المقياس من 44 فقرة تغطي أربعة مقاييس هرجية هي:

1- مقياس مساعدة الذاتية (Self Help Scale) وعدد فقراته (14).

2- مقياس المبادرة (Initiative Scal) وعدد فقراته (10).

3- مقياس مهارت الاجتماعية (Social Skill, Scale) وعدد فقراته (0).

4- مقياس الاتصال (Communication Scale) وعدد فقراته (10) وقد رتب من السهل إلى الصعب ومثل على الرد على الهاتف (الروسان، 1999، ص178).

1- لا يستطيع الرد على الهاتف،

2- يرد على الهاتف ولكنه لا يستطيع تدوين الرسائل التلمونية ويطلب شطرن ما على الهاتف،

3- يرد على الهاتف ويطلب شخصاً ما ولكنه لا يستطيع تدوين الرسائل لهاتفية

4- يرد على الهاتف ويطلب شخصاً ما ويدون الرسائل التليفونية.

وسائل قياس وتشخيص الموهوبين Talented Child ،

- 1- اساليب قياس القدرة العقلية العامة هناك الكثير من القاييس والتي من ذكرها أهمها مقياس ستيفورد-بينيه ومقياس وكسندر ومقياس مكارثي ومقياس جودولف هاريس مرمم ومقياس سلفوسن Sloan لنكاء الأطفال.
- 2- اساليب قياس القدرة التحصيلية العامة المقياس التحصيلي الشامل (The wide Range Achievement Test) والمقياس التحصيلي المعدي (Peabody Individual Achievement Test) ومقياس مهارات القراءة والاملاء والمهارات الرياضية.
- 3- مقياس توريس لتفكير الانساني (TTCT) : يتألف هذا المقياس من جزئين الجزء الأول هو الجزء اللفظي والجزء الثاني هو صورة الأشكال. يصمم بصورة لأول استعمارات. وتخمين الاجابات المصممة كان يطلب منه استخدامات بديلة لبنية ما هو مرد. يحدث لو حصل كذا اما في الجزء اللفظي يطلب من الشخص كلمة صورة ، و صم صورة جديدة من مجموعة حروف. يصلح هذا الاختبار للاطفال من سن الروضة وحتى سن عشرون أما الزمن الذي يستقره المقياس فهو حوالي ساعة وعشرون .قبله تعريباً ويحبب واضع للمقياس ضرورة الالتزام بالوقت حسب التعليمات المعطاة فيه
- 4- مقياس السمات السلوكية للطلبة لشمولين : ظهر هذا المقياس نتيجة للاتجاهات الحديثة في تعريف وقياس الموهبة والتي تتضمن في رأي واضعي المقياس وهم ريسولو ورفعه وهم (Renzula, Joseph, Linda, Smith, Alan, White, Callahan, Hartman, Car- olyn, 1976) عشرة سمات هي القدرة على التعلم، القدرة على التعليم، ند فعية، الاتصال التعبيري، القدرة على الابداع الاتصال الدقيق، المهارات التمثيلية، المهارات الموسيقية، المهارات الفنية، القدرة على القيادة، لذا يمكن التعرف على الطل الموهوب بعد تطبيق هذه الاختبارات العشرة حيث يظهر في أداء الموهوب هذه السمات.
- 5- مقياس برايد للكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة (Preschool And Kindergarten Interest Descriptor, 1983) تم تطوير هذا المقياس من قبل سلقها ريم في هذا المقياس يمكن الكشف عن السمات الشخصية التي تميز الموهوبين من غيرهم في نفس شئة العمرية وقد تم اعداد هذا المقياس من قبل سلقها في جامعة وسكون حيث يهدف-

هذا، لقياس إلى الكشف عن الموهوبين من قبل التلاميذ في مرحلة ما قبل المدرسة من أجل توزيعهم على البرامج التربوية للموهوبين. حددت مبلقها الموهبة في اللعب لهدف والتخمين والقبول الاجتماعي وحسب الاستطلاع وتعتمد الاهتمامات والاستقلالية والمتابعة حيث وضعت (50) فترة تفعل في هذه المواهب يستغرق تطبيق هذا الاختبار من (20-35) دقيقة والمدى هو من (1-5) وهذا الاختبار سهل للأباء والمدرسين تطبيقه بوضع إشارة (✓) على السمة حسب المدى الموجود.

مصعوفات رافن المتتابة:

هناك ثلاثة أنواع من اختبار رافن للمصعوفات المتتابة وهي

1 النوع الأول Raven Progressive Matrices Test : يتألف هذا الاختبار من (60) عشرة موعة على خمس مجموعات هي (أ) (ب) (ج) (د) (هـ) تتدرج هذه المجموعات في تصويبه كما تتدرج مفرداتها أيضاً هذا الاختبار وضع على شكل رسوميات بحيث يجد كل صورة تمثل شكل أو تصميم هندسي أو نمط شكلي معين حدثت منه بعض معالنه ويجب فيه على المصعوص أن يجد ما حذف وذلك باختياره الرسم للتكامل من بين ست دندش أو ثمانية. تحتل احابات المصعوص بين فقراته الست بحيث تجد أنه يقوم في المجموعة (أ) بتكملة مساحة أو أنماط المحذوفة وفي المجموعة (ب) بقياس النماثل بين لأشياء وفي المجموعة (ج) بتمييز انماط الأشكال بصورة منتظمة أما في المجموعة (د) فهو يقوم بإعادة ترتيب الأشكال أو تبديلها وفي المجموعة (هـ) بتعليل الأشكال المدروسة عليه إلى اجزء وبيان العلاقات القائمة بينهما.

حسب وجهة نظر رافن أن اختباره المادي للمصعوفات المتتابة يقيس القدرة على التفكير الواضح والملاحظة الواعية. حيث تتطلب مجموعات الاختبار الثلاث الأولى الدقة في المقارنة والنماثل بينما تتطلب المجموعتان الأخيرتان إدراك العلاقات الملاحظة.

من مميزات هذا الاختبار أنه يمكن أن يطبق بصورة فردية أو جماعية حيث أن ادرجة الكلية هي لاختبار تشير إلى قدرة المصعوص العقلية بينما الدرجات الفردية تشير إلى الانساق الداخلي لتقدير العام الذي يعطيه الاختبار وتفيد أيضاً في الدلالات النفسية والتربوية للنباهين في درجات المصعوص في الاختبار يمكن استخدام هذا لاختبار بخص

لمظهر من العمر الزمني للمفحوص على أن يأخذ القاصص بعين الاعتبار ضرورة توفير الظروف المناسبة لأن تتم الاجابة عن الأسئلة من دون تدخل أي شخص أو مفسد على المفحوص كي يسمع.

ب- نوع نشي: اختبار ريشن الملون للمصنوعات المتناوبة: يتألف هذا الاختبار من ثلاث مجموعات هي: المجموعة (أ) والمجموعة (أب) والمجموعة (ب) يتطلب هذا الاختبار من المفحوص إدراك الأطوار الكلي الكائني للأشكال المروضة بصورة منفصلة في المجموعة (أب) أما المجموعتان (أ) و(ب) فهما تعطيان كامل العمليات المعرفية التي يستطيع أن يبركها، أعمال تتراوح أعمارهم ما بين (5) سنوات (11) سنة.

يعتاز هذا لاختبار بسهولة استخدامه وجاذبية فقرات الملونة وبأنه يمكن تدعيم فقراته مطبوعة و هي لوحات ملونة قطعها متحركة، فيقوم المفحوص بتدويرها حتى تستقر في مراح: أحصص لها على اللوحة.

ويشير ريشن الى ان هناك معادلة تربط بين اختبار المادي للمصنوعات المتناوبة واحتمال لون هاذن فلم القاصص بتطبيق الاختبار الملون وحسب درجة لمفحوص في المجموعة (أ) والمجموعة (ب) فقط، ثم تابع عملية التطبيق بأن صرّح لمفحوص للمجموعات (أ)، (ب)، (ج) من اختبار ريشن المادي وقام بحساب درجة لمفحوص الكلية، تكون الدرجة الكلية الأخيرة معادلة الدرجة الكلية على اختبار ريشن العدي لو طبق على لمفحوص بمجموعاته الخمس. (تيسير صبيحي، 1992، ص 52).

ج- نوع الثالث: اختبار ريشن المتقدم للمصنوعات المتناوبة: يتكون هذا الاختبار من مجموعتين تشتمل المجموعة الأولى على (12) فقرة والثانية على (26) فقرة هذا الاختبار يسمح للأفراد من الذين تزيد أعمارهم عن (11) سنة وهو قابل لبعضاً لتطبيق على موهوبين بحيث تساعد المجموعة الأولى من هذا الاختبار القاصص في معرفة مستوى القدرات العقلية للمفحوصين في وقت قصير وللحصول على معلومات دقيقة من تلك القدرات فإنه ينبغي تطبيق مفردات المجموعة الثانية من الاختبار. ويمكن تقديم مفردات لاختبار كلها ضمن زمن محدد بعينه القاصص أو ضمن زمن غير محدد.

ورقة الإجابة

مقاييس التصفونات للتدابة المقسة للتدابة

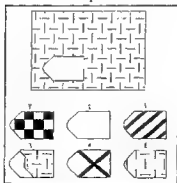
الاسم :
 لدرسة :
 تاريخ ايلاد :
 توقيت بدء الاختبار :
 الرقم للتسلسل :
 التاريخ :
 العصر :
 توقيت انتهاء الاختبار :

1	2	3	4	5
1	1	1	1	1
2	2	2	2	2
3	3	3	3	3
4	4	4	4	4
5	5	5	5	5
6	6	6	6	6
7	7	7	7	7
8	8	8	8	8
9	9	9	9	9
10	10	10	10	10
11	11	11	11	11
12	12	12	12	12

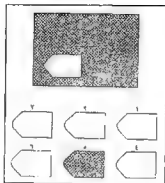
الوقت	المجموع العلي	الترتبة المثبتة	المعدن لدراسي

مجموعة 1

1¹

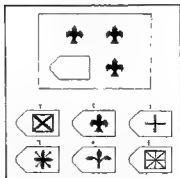


2¹

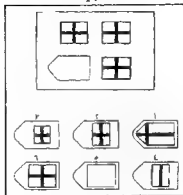


مجموعة ب

١

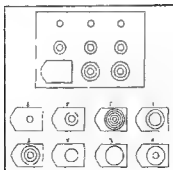


٢

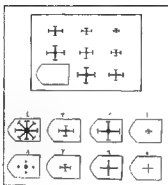


مجموعة جـ

١

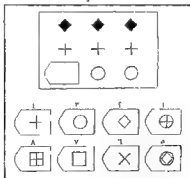


٢

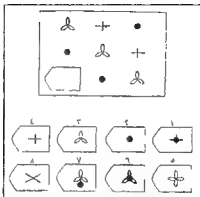


مجموعة د

1^د

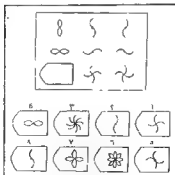


2^د



مجموعة A

1-أ



2-أ



الفصل العاشر

**أساليب قياس
وتشخيص
صعوبات التعلم**
Learning Disabilities

مفهوم صعوبات التعلم :

يتم في لعادة تحويل الطلبة الذين يكون مستوى أدائهم أقل من المتوقع منهم في مرحلتهم الدراسية - مع أنهم يتقنون خبرات تعليمية مناسبة لمستوى العمر والمقدرة - إلى اختصاصي في قياس حالات صعوبات التعلم وتشخيصها ، ويتم ذلك من قبل المعلمين أو الأباء أو الطبيب ، والاختصاصي في تشخيص وقياس مظاهر صعوبات التعلم اندي يشيع بخطوات التالية:

- 1- بعد تقرير عن حالة الطفل العقلية وذلك بواسطة اختبارات الذكاء ،يقسم على البيئة المحيطة
- 2- عناء تمرير عن مهارات الطفل في القراءة والكتابة.
- 3- عناء تقرير عن عملية التعلم وخاصة جوانب القوة والضعف.
- 4- لبحث عن أسباب هذه الصعوبة.
- 5- وضع فرضيات التشخيصية على ضوء جمع المعلومات الخاصة بالبيئة
- 6- تطوير خطة تدريبية فردية على ضوء الفرضيات التشخيصية

إن لقاء المعلم في الفصل الدراسي دون ملاحظة وساية خاصة خطر عصف فهو في حاجة إلى برامج فردية علاجية خاصة به، وقد تتفاقم هذه المشكلة كلما تقدم في المراحل الدراسية. فكلما كان العمل ميكراً تجاوز الصعوبات أكبر، وقد تمثل مشكلة لأهل ذوي صعوبات التعلم تحدياً واضحاً لأولياء الأمور والمربين، نظراً لأن اكتشاف الأسباب المؤدية إلى هذه المشكلات الخاصة ليس سهلاً مثل اكتشاف الإعاقات العقلية، ونجد أن هؤلاء المعلمين يواجهون صعوبات كبيرة في التعلم أكثر مما يواجهها الأطفال الآخرون متوسطو الذكاء. وهذا يمثل فقداناً هائلاً للطاقة البشرية، وعيئاً تقنياً على مفهوم نفس لدااته، وحيث إن هذا المجال حديث نسبياً للإعاقات الأخرى؛ لذا نجد أن أساليب العلاج وطرقه لا تزال محدودة ومتغيرة، وقد لا يستطيع أن نجزم بأن هناك طريقة أفضل من الطرق الأخرى.

معايير يمكن اعتمادها في تحديد الطلبة ذوي صعوبات التعلم

مبتكك للاستبعاد :

اي يستبعد الأطفال الذين لديهم عجز أو قصور يسبب لهم هذه الصعوبات وهذا لا يعني أنه ليس من المتفادين من يعاني من الصعوبة التعليمية غير أن هؤلاء يحتاجون إلى برامج خاصة تتناسب مع إمكانياتهم.

طرق التبع :

يتم بناء على عملية تشخيص الصعوبة الخاصة في التعلم في الحالات التالية :

1- نقص معدل التحصيل الدراسي.

2- عدم تناسب التحصيل مع قدرة الطفل.

3- وجود ماعد وأحرف حاد بين المستوى التحصيلي والقدرة العقلية.

4- وجود اضطراب واضح يعوق عن القراءة والكتابة والله.

محت المشكلات المرتبطة بالتضج والتربية الخاصة :

قد تختلف معدلات التضج من طفل إلى آخر وقد يكون ذلك غير منظم بمعنى أن التحول في رعاية التضج قد يؤدي إلى الصعوبة التعليمية.

محت العلاقات البيولوجية

مثل اكتف في بعض مراكز المخ العصبية عند بعض الأطفال

الاختبارات العقلية :

تقدم الاختبارات العقلية لتقييم مستوى الأداء الحالي لمظاهر صعوبات التعلم. كما تحدد تلك الاختبارات البرنامج العلاجي المناسب لجوانب الصعاب التي تم تقييمها وهي :

محتبرات القدرات العقلية :

مثل اختبار ستنفورد - بينيه، واختبار وكسلر واختبار ريفز وغير ذلك وجميعها تحدد لكفاءة العقلية لمطفل لأن القدرة العقلية من المعايير المهمة في تحديد صعوبات التعلم.

اختبارات التكيف الاجتماعي :

تهدف هذه الاختبارات إلى التعرف على مظاهر النمو والتكيف الاجتماعي سلفاً وذلك لكشف من يظهر السلبيه في تكيفه الاجتماعي، ومن الأمثلة على ذلك : اختبار فينلاند للنضج الاجتماعي Vineland Social Maturity Scale واختبار الجمجمة الأمريكية لتعيب عقلي ولخص بالسلوك التكيفي Macmillan, Retardation, The Adaptive Behavior Scale, 1977.

يظهر لطالب الذي يعاني من صعوبة في التعلم مدى واسع من الخصائص والسمات له عند تقييمه يجب ان يعتار اخصائي التشخيص بطاوية اختبار تتضمن انماط متنوعة من مسجلات و لخرجات وبذلك فانه يجب تقييم الطالب باستخدام اختبارات و حراء ت ستخدم كلا من المدخل السمعي والبصري ويجب ان تتيح الاختبارات للطالب لاستعبه مسرق مختلفة مثل الكلام والاشارة ووضع خط، تحت الاحانة المطلوبة والكتابة وبوري المشمل هي اختيار بطاوية الاختيار التي تصمم هذا النوع من انماط لئذخلات والمحررات لى التأثير الشديد على نتيجة الطالب فعلى سبيل المثال فان الطالب الذي يعاني من مشكلة تشهيرية وصعوبات في بناء الجمل قد يكون اداؤه ضعيفاً على اختبار المفردات العربي في اختبار وكملر (Wechsler, 1974) الذي يتطلب اعطاء معاني الكلمات بشكل لمعني وقد يكون اداؤه على نعمن هذا الاختبار عالياً جداً في الاختبار (Dunn and Dunn, 1981 pebody picture vocabulary Test Revised) الذي تتطلب الاستدانة عليه عمليه لاشارة بدلاً من اللفظ ومن خلال الاختبار النقيق الواعي لبطاوية لاحتبس يستطيع اخصائي استشخيص تجنب تقييم نواحي الضعف لدى الطالب فقط، (لدا هارجرهه صبيهي، مترجم، ص 443، 1984).

تبدو مظاهر صعوبات التعلم فيما يلي

- 1- التدهل الزائد مع استمراريته.
- 2- اضطراب لسلوك احركي وخاصة في التأزر بين العينين والحركة.
- 3- صعوبة التمييز بين الأشياء وإدراكها.

4- اضطرابات عوية حاسة هي القراءة والكتابة وتركيب الجمل.

5- تدني التحصيل الأكاديمي.

هناك الكثير من الاختبارات والتي يمكن استحداثها للكشف عن الحصة ذوي سموات التعلم ومن أشهرها .

- ميسن ماينج يست التعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم :

يسمى هذا المقياس باسم - (The pupil Rating Scale Screening for Learning Dis- ability, by Helmer R. Myk bast, 1969) يمكن بواسطة هذا المقياس التعرف المبكر على الطلبة الذين يعانون من التعلم وهو من المفاتيح المردية المثبتة وتتألف هذا الاختبار من لاختبارات معرفية لثالية - اختيار السلوك الشخصي والاجتماعي وعدد فقراته (8) هي لتضمين التعرف على المواقف الجديدة التعاون والاتباء والتكرار والتشجيع الاجتماعي والاحساس مع الآخرين والتجار الواجب واختبار اللمة عدد فقراته (5) هي بناء الأفكار، لمواعيد، لمردرات، وسرد القصص، تذكر المفردات، واختبار الاستماع السمعي وعدد فقراته (4) هي اتباع التعليمات التذكر، فهم معاني الكلمات والمحادثة، حتم التمسق لحدكي وتتألف من التوازن، التماسق الحركي العام، الدقة في استخدام اليدين. اختبر معرفته، وتتألف من معرفة الاتجاهات، اذ لك، المكان، ادراك الوقت واذ لك لتعريف العامة، يصح هذا الاختبار للفئات العمرية من (6-12) سنة اما تصحيحه فهو حراري نصف ساعة وتلحق (45) دقيقة.

وهناك اختبارات أخرى مثل :

1- اختبار مكارثي للقدرة المعرفية.

2- اختبار ديترويت للاستعداد للتعلم.

3- اختبار ماريا فروشيج للادراك البصري.

4- مقياس دل السمعي للقراءة.

5- مقياس سلتير لاند للتعرف على الأطفال ذوي الصعوبات اللغوية الخاصة

اختبار الينوي لتقديرات النقص القوية،

يعد هذا الاختبار من أشهر الاختبارات التي تقيس القدرات النفس إدوية وقد قدمه بديته وعناده مكرثي وكيرك من جامعة إلينوي (Kirk, 1962) ويمكن لأخصائي التربية الخاصة أو الأخصائي النفسي أو الإحصائي في النطق واللغة أن يقوم بتطبيقه لتشخيص الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم ونظراً لأهمية هذا القياس فقد قدم لكثير من الباحثين في هذا المجال بتطبيق الاختبار على طيناهم من خلال استخراج مقياس لصدق وثبات له يتألف المقياس من (12) هترة تتملق بطرق الاتصاف الذاتية ومستوياته، وسميات العقلية والنفسية والإنفعالية وهذه الفقرات كانت على النحو التالي

- 1- اختبار لاستقبال السمعي : ويقيس الاستقبال السمعي والأحابة هنا بعدم و لا
- 2- اختبار لاستقبال البصري : ويقيس مطابقة صورة مفهوم ما مع صورة أخرى ذات علاقة بها .

- 3- اختبار لترابط السمعي : يقيس أكمال جمل متعاقمة في تركيبها اللغوي
- 4- اختبار لترابط البصري : ويقيس الربط بين التأثيرات الصورية المتجانسة
- 5- اختبار لتعريف اللفظي : يقيس التعريف اللفظي عن الأشياء التي يطلب منه تفسيره
- 6- اختبار التعبير العملي : يقيس التعبير عملياً أو يدوياً عما يمكن إدراكه بأشياء معينة
- 7- اختبار الأكمال الموضوعي يقيس أكمال جعل ذات قواعد معينة .

- 8- اختبار لأكمال البصري ويقيس إدراك الموضوعات بالقيمة ونميرها . فترهر هي لمصالب لمفهوم لوحة تتضمن عدد من الموضوعات بالقيمة ويطلب منه تعهره .

- 9- اختبار لتذكر البصري يقيس تذكر الأشياء التي لا معنى لها بطريقة مسلية د يعرض على الطالب بمفهوم كل شكل من تلك الأشكال لمدة (٩) ثواني يصل أقصى مدة لتلك الأشكال إلى (8) أشكال .

- 10- اختبار لتذكر السمعي ويقيس تذكر سلاسل من الأرقام تصل في أقصاه إلى (8) أرقام د تطرح على الطالب لمفهوم بمعدل رقمي في كل ثانية .

11- اختبار الاكمال السمعي وهو اختبار احتياطي يقيس اكمال مفردات بصفة

12- اختبار لشركيب الصوتي وهو اختبار احتياطي ايضاً.

ومقياس يلهوي يصلح لاختبار الاطفال من الفئات العمرية (2 - 10) سنوات ويستغرق تطبيقه ساعة ونصف الساعة، اما الوقت اللازم لتصحيحه فيستغرق (30 - 40) دقيقة (بيل عبد الهادي، 2000).

(اختبار تشخيص صمويات التعلم لدى التلاميذ الاردنيين في المرحلة الابتدائية) قدم بتطوير هذا الاختبار ياسر سالم، 1988.

يتميز هذا المقياس بصورة مطورة من مقياس مايكلست Mykelbust للكشف عن صمويات التعلم The publi Rating Scale Screening for Learning Disability.

قام ياسر سالم باعداد هذا الاختبار بعد تحديد خمسمائين ذوي صمويات التعلم والتي تمكن من الوصول إليها من مراجعة الأدب التربوي لسمويات التعلم وعرضها على متخصصين حيث خرج بالخمسمائين التالية :

ضعف في القدرة على التفكير والتذكر والانتباه والتركيز مقارنة مع من هم في مثل سنه.

2- ضعف في الادراك العام مثل ادراك الوقت والمكان والعلاقات.

3- ضعف في المعرفة العامة وكذلك في المفردات اللغوية والتفكير.

4- اضطراب في لانتزان العائلي مثل عدم الثبات في المزاج.

5- ضعف في التنسيق الحركي وكذلك ضعف في التأزر العام خلال قيامه بالاداء.

6- وجود نشاط زائد احياناً وكذلك القيام بحركات دون هدف.

7- تدني في جانب او اكثر من جوانب التحصيل الاكاديمي مثل ضعف القراءة او الكتابة و لاملأه او التهجئة او الحساب ... الخ.

ولا كان مقياس تشخيص صمويات التعلم The pupil Rating Scale Screenmg for Learning Disability by Heimer R. Mykelbust مصروف بفاعليته التمييزية كأداة

تشخيص يكشف عن حالات صعوبات التعلم فقد قرر الباحث أن يعتمد هجره كأساس لبهاء داته عقد قام الباحث بتعديل وتطوير فقراته ليتناسب والمهنة لاريدية وقام باستخرج دالات صدق وثبات للصورة الاريدية المعدلة .

يتكون الاختيار من مجموعة من الفقرات التي تقسم او تكشف صعوبات التعلم وهذه الفقرات كانت معدة عملية تحليل المحتوى لخصائص صعوبات التعلم التي يداني منها الاطفال الى أن لخصائص او المظاهر الأساسية لصعوبات التعلم ترجمت الى فقرات سلوكية يمكن فهمها او يسهل ملاحظتها من قبل الباحث او المعلمين والعاملين مع الأطفال في مجال التعلم المدرسي.

يفهم .لاحتذر لو يحاول أن يكشف عن صعوبات التعلم في خمس جوانب أساسية هي

1- الاستيعاب ويشمل على فهم معاني الكلمات وإتيان التعليمات والمحادثة ولذكر بعده قسم كل مصرية منها الى خمس درجات تبدأ من الأقل الى الأعلى مثال عني معاني كلمات ،

1- قدرته على الفهم متدنية جداً ورقم (5) يبدى قدرة عالية جداً على فهم مصردات كد به يستوعب الكثير من الكلمات المحردة.

2 حذر لغة .تشمل اختبار اللغة على قياس المفردات والقواعد وتذكر المفردات وسرر .تقصص ويباء الافكار ومثال على بناء الأفكار تبدأ من

1 شهر قدر املاقاً على ربط أفكاره المنعزلة او المتباعدة ورقم 5 لديه قدرة دقيقة على تحليل فكره ومعلوماته.

3- اختبار المعرفة العامة : ويشمل هذا الاختبار ادراك الوقت اذ لك امكان ، درك لعلاقات مثل صلور .كبير ، قريبه ، بعيد ، خفيفه ثقيل.

4- لاختبار لربح : التناسق الحركي : يشمل هذا الاختبار التناسق الحركي تعام مثل المشي . لركض . القفز . التسلق . والتوازن والدقة في استخدام اليدين في التقاط الأشياء لدقيقة او صغيرة الحجم ومثال على التوازن :

1- قدرته على التوازن الجسمي ضعيفة جداً.

5- فبرته على التوازن الجسمي ممتازة جداً .

3- لاحتياز الخدس : المملوك الشخصي والاجتماعي : يشمل هذا ، لاحتياز التعاون، الانشاء والتركيز، التتلميم، التصرفات في المواقف الجديدة مثل رحلة. حملة، تفيرت هي نظام لحياة يومية، التثميل الاحتساعي، المسؤولية، انجاز الوقت، لاحتسار مع الآخرين. ومثال على انجاز الوقت :

1- لا يقوم بواجباته، حتى مع توفر المساعدة والتوجيه

2- يكمل و جبهته دائماً وبدون اي اشرافه من الآخرين.

المراجع

للمراجع

١- لمراجع العربية :

- 1- سبع برلين، **علم القياس النفسي والتقييم التربوي**، عمان، 1987
- 2- نواز سيد، **علم النفس الإحصائي وقياس التحلل الشجري**، دار الفكر العربي، 1979
- 3- نواز أبو حطب، **سيد عثمان، التقويم النفسي**، مكتبة الانجلو المصرية، 1979
- 4- محمد عبد السلام أحمد، **القياس النفسي والتربوي**، الجزء الأول، 1960
- 5- صليوت لرج، **القياس النفسي**، مكتبة الانجلو المصرية، 1990
- 6- عبد الرحمن عيسى، **القياس والتجريب**، مكتبة النهضة المصرية، 1999.
- 7- فاروق أبو سرور، **إساليب القياس والتصنيف في التربية الخاصة**، دار الفكر، 1999
- 8- درويش الرسان، **سبيلولوجية الأطفال غير العاديين**، دار الفكر، 2001
- 9- تيمير كرامح، **للمخصص في علم النفس التربوي**، دار الفكر، 1987.
- 10- تيمير صمعي، **للموهبة والإبداع طرائق التشخيص**، دار التنوير للنشر، 1992.
- .. تيمير كرامح، **صعوبات التعلم والعوامل المرتبطة بها في المرحلة الابتدائية الأردنية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، 1990
2. جيب انصاري، **وآخرون، المدخل إلى التربية الخاصة**، الإمارات العربية، 1995
3. محمد الزبادي، **التنوع الدراسي وصعوبات التعلم**، دار التنوير، بيروت، 1998.
- 14- جمال عطية، **ومنى الأحمد، مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة**، القاهرة، مطبعة المعارف، 1994
- 15- صالح عبد الله ماريون، **تدريس ذوي الإعاقات البسيطة في الفصل العادي**، دار سرور، الرياض، 2000م
- 16- رميرة العريب، **التقويم والقياس النفسي والتربوي**، الانجلو المصرية، 1985
- 17- نبيل عبد الهادي وآخرون، **بطء التعلم وصعوباته**، دار وائل للنشر، 2000م.
- 18- بيس سالم، **دراسة تطوير اختبار لتشخيص صعوبات التعلم لدى التلاميذ الإريبيين في المرحلة الابتدائية**، 1990م.
- 19- نصر آني، **دلالات صفات وشباب صورية معدلة للنمط الأردنية لقياس ستانفورد - بينيه** - رسالة ماجستير غير منشورة - الجامعة الأردنية.
- 20- محمد البطينة، **المتنقيات معايير أردنية لقياس رسم الرجل**، رسالة ماجستير غير منشورة - الجامعة الأمريكية - بيروت، 1966.
- 21- بيس العرب، **معلومات وإبراج في تربية الموهوبين**، دار الفروق، 1999

- 1- Essentials of Educational measurement by Robert L. Ebel 3rd
- 2- Anstasi, A psychological Test New york The MacMillan company 1961, 1976
- 3- Howard, Wilham Jorlansky Michal. Exceptional children, charles E. Menel Publishing, 1981.
- 4- Hodkina K. Stanley, Educational and psychological measurement and Evaluation, prentice Hall 1981.
- 5- Kufman N & Kufman, A. Clinical Evaluation of young children with McCarthy Scales Newyork Grane and stanten 1977.
- 6- Kirk Samuel and Gallagher, Jems. Educating Exceptional children Boston . Houghton mifflin company. 1979.
- 7- Macmillan Donald, Mental Retardation in school of society, Little Boord, N Y . 1977
- 8- Termet L. M and merail M. A. Measuring Intelligence Boston Houghton, Mifflin
- 9- Feltz, J. D Research in secondary Education kentucky school journal, 6 : 421 - 26
- 10- Ashbury R. R An Experiment in the Essay Type Question.



دار

المصرية

للنشر والتوزيع والطباعة



القياس والتقييم

وأساليب القياس والتشخيص
في التربية الخاصة



ISBN 9957-06205-0



دار
المسيرة

للنشر والتوزيع والطباعة

www.massira.jo

